

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS**

CÍNTIA GUAZZI BIRAL

**UMA ABORDAGEM DISCURSIVA SOBRE LEITURA E ESCRITA NOS PROCESSOS
CONSTITUTIVOS DA PROPAGANDA**

CÁCERES – MT

2016

CÍNTIA GUAZZI BIRAL

**UMA ABORDAGEM DISCURSIVA SOBRE LEITURA E ESCRITA NOS PROCESSOS
CONSTITUTIVOS DA PROPAGANDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Letras -PROFLETRAS, da
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, para
a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a
orientação da Prof.^a Dr^a. Maristela Cury Sarian.

CÁCERES - MT

2016

Biral, Cíntia Guazzi

Uma abordagem discursiva sobre leitura e escrita nos processos construtivos da propaganda./Cíntia Guazzi Biral. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

150f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2016.

Orientadora: Maristela Cury Sarian

1. Propaganda. 2. Leitura. 3. Processo - leitura. I. Título.

CDU: 372.4(817.2)

CÍNTIA GUAZZI BIRAL

**UMA ABORDAGEM DISCURSIVA SOBRE LEITURA E ESCRITA NOS
PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA PROPAGANDA**

BANCA EXAMINADORA


Dra. Maristela Cury Sarian (UNEMAT)
Orientadora


Dra. Silvia Regina Nunes (UNEMAT)
Avaliadora interna


Dra. Marilei Resmini Grantham (FURG)
Avaliadora Externa

Dra. Vera Lúcia da Rocha Maquêa (UNEMAT)
Suplente

APROVADA EM 14/12/2016

Ao meu pai, Onivaldo Biral (*in memoriam*),
a minha mãe, Maria das Graças Guazzi Biral, e
a minha filha, Camila Biral dos Santos,
meus inefáveis amores.

AGRADECIMENTOS

A Deus, não obstante que em Sua onisciência, conhece a minha gratidão, gostaria de externá-la nessas linhas para que todos saibam que por Sua graça concluí esta etapa da minha vida e também pude contar com pessoas maravilhosas no decorrer do caminho;

Ao meu amado pai, *Onivaldo Biral*, que me confiou o legado de estudar e sempre persistir. Pelas palavras e gestos de amor que para sempre ecoarão em mim, o meu agradecimento e as minhas infindáveis saudades;

A minha filha, *Camila Biral dos Santos*, por ter compreendido as minhas ausências, pelas dezenas de cartinhas de amor que recebia a cada regresso de minhas viagens, por cada sorriso e carinho dispensados. Atitudes estas que me serviram de inspiração e alegria no decorrer de toda jornada;

A minha irmã, *Roberta Guazzi Biral*, por suas palavras sinceras, seu exemplo de luta e por sua torcida por mim, fortalecendo-me nesta caminhada e sempre;

Aos meus sobrinhos, *Bruno Biral Zulli* e *Vitor Biral da Silva*, por terem tolerado os meus ápices de estresse, por terem compreendido a minha falta e por terem me revigorado pelo amor;

A minha orientadora, *Maristela Cury Sarian*, por ter proporcionado diversas formas de acesso entre nós, pela sua dedicação e por ter se envolvido com amor em cada etapa desenvolvida;

Às professoras *Lucília Maria Abrahão e Sousa* e *Silvia Regina Nunes* pelas contribuições quando do Exame de Qualificação do projeto;

Às professoras *Marilei Resmini Grantham* e *Silvia Regina Nunes* por terem aceito o convite para compor a banca examinadora desta Dissertação;

À *Andréa Melo Silva Pereira*, *Cirlei dos Anjos Andrade*, *Eleonora Alencar de Souza*, *Eliene Cristina de Jesus*, *Elisangela dos Santos Silva*, *Irlei Gomes de Oliveira Andrade*, *Maria Cristina Dani*, *Sandra Candida Bindandi*, *Soelene Justina de Oliveira*, *Rita de Cássia Cruz Coelho*, *Valéria André dos Santos* e *Viviane Corrêa Rosa*, colegas da minha

turma do Mestrado, pelos diversos momentos de riso, de trocas de conhecimento e carinho, de inquietações e alegrias compartilhadas;

Aos professores do Mestrado *José Leonildo Lima, Leila Salomão Jacob Bisinoto, Maristela Cury Sarian, Nilce Maria da Silva, Olga Maria Castrillon Mendes, Silvia Regina Nunes, Vera Lucia da Rocha Maquêa e Vera Regina Martins e Silva* pelos seus comprometimentos e valiosas contribuições de ensino;

À coordenadora do Mestrado, *Vera Regina Martins e Silva* e à vice- coordenadora, *Maristela Cury Sarian*, pelo constante diálogo conosco, mantendo-nos sempre informadas;

A minha amiga, *Érika Alencar Meirelles*, por ter me auxiliado a lidar com a tecnologia e pela sua excepcional vontade em me ajudar, desde o nosso tempo de faculdade;

Aos meus colegas de trabalho, da Escola Estadual “Deputado Emanuel Pinheiro”, em especial, aos professores que me cederam suas aulas e à equipe gestora por apoiar e incentivar o desenvolvimento do nosso projeto;

Aos alunos do oitavo ano, da Escola Estadual “Deputado Emanuel Pinheiro”, pela participação e envolvimento em todas as nossas atividades, assim como pelo respeito e amizade estabelecidos;

Ao Governo do Estado de Mato Grosso, pelo afastamento concedido;

À CAPES, pelo incentivo financeiro aos meus estudos.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

A minha mãe, *Maria das Graças Guazzi Biral*, por ter sonhado comigo a minha entrada no Mestrado, por ter ouvido incansavelmente as minhas palavras de angústia, por ter vibrado diante de cada desafio que superamos, por ter me aconselhado com suas palavras de sabedoria e amor, por ter encontrado maneiras para que eu tivesse mais tempo de estudar, por ter cuidado da Camila, enfim, por me amar tanto!

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

(Manoel de Barros, 1998, p. 355).

RESUMO

O presente trabalho aborda questões de leitura e escrita nos processos constitutivos da propaganda, sob a perspectiva da Análise de Discurso, filiada a Pêcheux e trazida para o Brasil por Eni Orlandi. Uma escola pública da rede estadual de ensino, inserida no município de Várzea Grande-MT, foi o *locus* desse trabalho e os sujeitos envolvidos foram os alunos matriculados no oitavo ano do Ensino Fundamental. Propôs-se como objetivo maior para esse projeto dar condições aos adolescentes para que lessem distintos textos publicitários e, afetados pela exterioridade da língua, se constituíssem também autores desse objeto simbólico. Para tal, buscou-se trabalhar o processo de constituição, formulação e circulação das propagandas na relação do verbal com o visual; oportunizar a produção de propagandas em diversas materialidades significantes e dar visibilidade a todo o processo de leitura e escrita, sobretudo, à circulação das produções textuais, por meio da construção de uma página no *Facebook*, da criação de um vídeo no *YouTube*, da organização de exposições nos murais da escola e de um evento de divulgação à comunidade escolar. Foram desencadeadas, nesse sentido, diversas atividades. Os alunos sugeriram os recortes temáticos a partir dos quais o trabalho seria desenvolvido; realizaram pesquisas referentes a textos publicitários e discutiram sobre os materiais pesquisados; fizeram leituras de diversas propagandas, interpretando-as sob a materialidade de textos orais, escritos e visuais; saíram da sala de aula para que, diante de *outdoors*, pudessem atribuir novos modos de significação à língua. Os alunos realizaram uma visita a uma agência de publicidade, a fim de colherem fatos de linguagem que estabeleceria, como todas as demais atividades da intervenção, um arquivo de leitura. Este trabalho constituiu-se como possibilidade de desconstruir o sentido natural e unívoco da língua, problematizando o seu funcionamento em imbricação com a historicidade e a ideologia. Diante disso, os resultados obtidos foram os de que os alunos, hoje, ao se depararem com um texto, o remetem à exterioridade, na busca por compreender os seus diferentes e múltiplos sentidos e também por deslocá-los.

Palavras-chave: Propaganda. Escola. Leitura. Escrita. Autoria.

RESUMEN

El presente trabajo aborda cuestiones de lectura y escritura en los procesos constitutivos de la propaganda, bajo la perspectiva del Análisis del Discurso, afiliada a Pêcheux y traída para Brasil por Eni Orlandi. Una escuela pública de la red estatal de enseñanza, inserida en el municipio de Várzea Grande-MT, fue el *locus* de ese trabajo y los sujetos involucrados fueron los alumnos matriculados en el octavo curso de la Enseñanza Fundamental. Se propuso como objetivo mayor para ese proyecto dar condiciones a los adolescentes para que leyeran textos publicitarios, y afectados por la exterioridad de la lengua, se construyeran también autores de ese objeto simbólico. Para eso, se buscó trabajar el proceso de constitución, formulación y circulación de las propagandas en la relación del verbal con el visual; dar oportunidad a la producción de propagandas en diversas materialidades significantes y dar visibilidad a todo el proceso de lectura y escritura, sobre todo a la circulación de las producciones textuales, por medio de la construcción de una página en *Facebook*, de la creación de un video en *YouTube*, de la organización de exposiciones en los murales de la escuela y de un evento de divulgación a la comunidad escolar. Fueron desencadenadas, en ese sentido, diversas actividades. Los alumnos sugirieron los recortes temáticos a partir de los cuales el trabajo sería desarrollado; realizaron investigaciones referentes a textos publicitarios y discutieron sobre los materiales investigados; hicieron lecturas de diversas propagandas, interpretándolas bajo la materialidad de textos orales, escritos y visuales; salieron de la clase para que, delante de *outdoors*, pudieran atribuir nuevos modos de significación a la lengua. Los alumnos realizaron una visita a una agencia de publicidad, a fin de coger factos de lenguaje que establecería, como todas las demás actividades de la intervención, un archivo de lectura. Este trabajo se constituyó como posibilidad de desconstruir el sentido natural y unívoco de la lengua, problematizando su funcionamiento en imbricación con la historicidad y la ideología. Delante de eso, los resultados obtenidos fueron los de que los alumnos, hoy al depararse con un texto, lo remiten a la exterioridad, en la búsqueda por comprender sus diferentes y múltiples sentidos y también por desplazarlos.

Palabras clave: Propaganda. Escuela. Lectura. Escritura. Autoria.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Roda de conversa.	53
Figura 2 - Fundação King Khalid – Arábia Saudita.	54
Figura 3 - Reescrita 1 da propaganda contra o abuso de mulheres.	59
Figura 4 - Reescrita 2 da propaganda contra o abuso de mulheres.	61
Figura 5 - Club Social. Esse é parceiro pra toda hora. Até quando a vida tá corrida. Club Social é integral, prático e gostoso.	63
Figura 6 - Reescrita 1 da propaganda da Club Social.	66
Figura 7 - Reescrita 2 da propaganda da Club Social.	69
Figura 8 - Aula de campo - outdoors.	73
Figura 9 - Ferracini 24h.....	75
Figura 10 - Reescrita 1 da propaganda Ferracini.	79
Figura 11 - Reescrita 2 da propaganda da Ferracini.	81
Figura 12 - Detroit Steakhouse.	82
Figura 13 - Aula de campo - agência de publicidade.....	92
Figura 14 - Palestra - agência de publicidade.....	92
Figura 15 - McDonald's - Austrália.....	101
Figura 16 - Reescrita 1 da propaganda do McDonald's.....	103
Figura 17 - Reescrita 2 da propaganda do McDonald's.....	104
Figura 18 - Pepsi - Bruxelas, Bélgica.....	108
Figura 19 - Reescrita 1 da propaganda da Pepsi.	110
Figura 20 - Reescrita 2 da propaganda da Pepsi.	111
Figura 21 - Coca-Cola.....	113
Figura 22 - Reescrita 1 da propaganda da Coca-Cola.....	115
Figura 23 - Reescrita 2 da propaganda da Coca-Cola.....	116
Figura 24 - Socialização do projeto.	120
Figura 25 - Socialização do projeto.	120
Figura 26 - Socialização do projeto.	121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A ESCOLA “DEPUTADO EMANUEL PINHEIRO” E OS DISCURSOS QUE A REGEM	16
1.1 O Ciclo de Formação Humana e seu funcionamento	16
1.2 Descrição da escola	21
1.3 O processo de constituição da escola	22
1.4 O olhar da escola frente ao pedagógico	23
2 O ENTRELAÇAMENTO DOS GESTOS DE LEITURA E ESCRITA AOS DISPOSITIVOS TEÓRICOS	26
2.1 Inquietações e tomadas de mudança frente ao objeto texto	26
2.2 Sujeito leitor e sujeito autor: processo de (re)significação da leitura e da escrita	29
2.3 O discurso pedagógico e a possibilidade de sua ruptura ao discurso autoritário	32
2.4 A linguagem verbal e a linguagem visual em sua imbricação de sentidos	34
2.5 Anseios para a realização de um trabalho constituinte de propaganda	36
2.6 A constituição de nossa prática afetada pelo viés da teoria	40
3 INTERVENÇÃO METODOLÓGICA: AS PERIPÉCIAS DE UMA TRAJETÓRIA	44
3.1 Roteiro da viagem	44
3.2 Leitura e escrita: o embarque	45
3.3 <i>Outdoors</i> : um olhar de ressignificações no caminho	70
3.4 Agência de publicidade: um percurso intermitente	88
3.5 Encerramento do projeto: uma escala na viagem	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	125
ANEXOS	130

INTRODUÇÃO

Antes de chegar à teoria da Análise de Discurso e à compreensão que tenho hoje sobre leitura e escrita, cabe trilhar alguns espaços por mim percorridos.

Em cursos e palestras para professores do Estado de Mato Grosso, o que muito ouvia dizer, como expressão de desabafo, é que os alunos não gostavam de ler. Discordava desse clichê, pois estes, apesar de não lerem tanto quanto gostaríamos os textos que levamos para a sala de aula, estão lendo os *outdoors*, as postagens das redes sociais, as informações sobre novos modelos de celulares, através dos bate-papos, no *WhatsApp*. Enfim, são possivelmente leitores mais assíduos que aqueles que, até 1995, não tiveram acesso à internet e a todos esses dispositivos tecnológicos de que dispomos hoje.

Em 2002, quando permeei a área da educação, a escola para a qual fui destinada, bem como a que atuo hoje, era de periferia. Perguntei aos professores experientes daquela unidade sobre o perfil daqueles alunos e, diante de tal pergunta, ouvi pela primeira vez que os alunos não gostavam de ler. Fiquei intrigada com esse diagnóstico. Notei, contudo, que havia textos que lhes despertavam o interesse e o prazer pela leitura e outros que lhes desestimulavam a deslocar seus olhares para abaixo do título. Era inquestionável que a maioria de suas leituras advinha de bilhetes trocados entre si, mensagens de celular e revistas para adolescentes.

Em 2006, pedi remoção para a escola em que atualmente leciono, nomeada Escola Estadual “Deputado Emanuel Pinheiro”, situada na Avenida Dom Orlando Chaves, nº 778 – Cristo Rei – Várzea Grande/ MT, na região metropolitana da capital Cuiabá.

Na referida escola, deparei-me com alunos cujas condições de leitura eram semelhantes às da anterior. Preocupada, desde o início da carreira docente, com esse exíguo envolvimento no ato de ler, selecionava, então, os assuntos dos textos, de acordo com os anseios e interesses de cada turma, mas o trabalho com a leitura era o de conteúdo. Acreditava que, ao analisar as concepções do autor, ou seja, o que este quis dizer; as formulações linguísticas; a estrutura da língua e o entendimento dos alunos sobre o conteúdo, estaria contemplando os textos esperados para o ano e desencadeando um processo de leitura.

Quando, enfim, iniciei o Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, constatei, especificamente, por meio da Análise de Discurso, que os alunos poderiam se interessar por toda e qualquer materialidade textual, pois o modo de trabalhá-la é que lhes oportunizaria esse interesse pela leitura.

Sob essa perspectiva, fundamentei-me na Análise de Discurso, trazida para o Brasil por Eni Orlandi.

Compreendi, pelo viés dessa teoria, que, para os alunos se apropriarem do texto, exercendo, de fato, a função-leitor e a função-autor¹, seria necessário compreender, como afirma Orlandi (2000, p. 80), “que o leitor está, tal como o autor, afetado pela sua inserção no social. Assim, na preocupação da leitura, o leitor entra com as condições que o caracterizam sócio-historicamente”.

Ciente, entretanto, do discurso pedagógico/autoritário² que rege as práticas escolares, no qual a polissemia³ é contida (ORLANDI, 2015), os textos de linguagens não verbais e aqueles que circulam em outros espaços eram insatisfatoriamente trabalhados. Pretendia, diante desse fato, provocar rupturas nessas práticas. Rupturas que convertessem nosso trabalho em um processo que provocasse a reflexão e também a assunção da autoria dos nossos alunos, entendendo-a como um *continuum* da função-leitor. Sobre essa questão, Lagazzi (2015, p. 110) afirma que “ser autor é estar na tensão entre ser responsabilizado pelo dizer e assumir-se origem do texto, autorizando-se na prática cotidiana da autoria”.

Afinal, a Análise de Discurso nos move à reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, nos propicia uma relação menos ingênua com a linguagem. (ORLANDI, 2015).

Desenvolvemos, portanto, uma proposta de intervenção teórico-metodológica que iniciou oficialmente no primeiro semestre de 2016 e que contemplava alunos matriculados no oitavo ano, com idades entre 12 e 13 anos. O enfoque se deu na leitura de propagandas apresentadas em diversas materialidades, como em *outdoors*, revistas e vídeos; trabalhamos com as formulações, os modos de circulação e a constituição de sentidos.

¹ Adiante, no Capítulo 2, item 2.2, desenvolveremos essa noção de leitor e autor.

² Trataremos do discurso pedagógico/autoritário no Capítulo 2, item 2.3.

³ Definiremos a polissemia no Capítulo 2, item 2.1.

As nossas inquietações concerniam à forma como a leitura poderia produzir mais que uma possibilidade de sentido ao texto; ao modo como promoveria uma reflexão sobre fatores externos e imbricados à língua, como a história, a ideologia e a sociedade; além disso, à forma que propiciaria a criatividade e a assunção da autoria. É nesse sentido que compreendemos um trabalho sustentado na AD.

O nosso objetivo, pois, se estabeleceu frente a dar condições aos alunos para que lessem os textos publicitários e, afetados pela exterioridade da língua, se constituíssem, por meio de suas produções textuais, também autores desse objeto.

Julgamos, pois, necessário um trabalho que propiciasse o processo de constituição, formulação e circulação das propagandas na relação do verbal com o visual; que oportunizasse a produção de propagandas em diferentes materialidades significantes e que desse visibilidade a todo o processo de leitura e escrita, sobretudo, à circulação das produções textuais, por meio da construção de uma página do *Facebook*, de um vídeo, da organização de exposições nos murais da escola e de um evento de socialização à comunidade escolar.

Desse modo, no Capítulo 1, intitulado *A escola “Deputado Emanuel Pinheiro” e os discursos que a regem*, tecemos considerações referentes ao sistema organizacional que rege a educação do Estado, a saber, o Ciclo de Formação Humana (CFH), a partir de documentos como as *Orientações Curriculares (OCS)*, o *Orientativo Pedagógico*, bem como o documento de ordem específica de nossa escola, o *Projeto Político Pedagógico (PPP)*. Tais considerações se constituíram com o objetivo de problematizar questões que atravessam as aulas de Língua Portuguesa. Fizemos também um levantamento sobre as questões históricas (empiricamente falando) e físicas da escola.

Quanto ao que concerne o Capítulo 2, *O entrelaçamento dos gestos de leitura e escrita aos dispositivos teóricos*, explicitamos as nossas inquietações e tomadas de mudança frente ao objeto texto. Abordamos o processo de (re)significação da leitura e escrita e, assim, a constituição do sujeito leitor e sujeito autor. Argumentamos sobre o discurso autoritário e a sua possível ruptura na instituição escolar. Tocamos em questões que tangem à linguagem verbal e à linguagem visual e suas imbricações no processo de produção de sentidos. Traçamos dizeres relacionados à propaganda, tomada por nós como materialidade significativa. Percorremos, enfim, trajetórias sobre a nossa prática inscrita no viés da AD.

No Capítulo 3, *Intervenção metodológica: as peripécias de uma trajetória*, traçamos o percurso sobre a nossa intervenção metodológica propriamente dita. Relatamos o processo de leitura de textos publicitários, por meio de rodas de conversa. Aludimos também sobre as entrevistas, as nossas aulas de campo em relação aos *outdoors* e à ZF Comunicações, as produções de propagandas dos alunos, a criação de um vídeo, bem como a divulgação de nosso projeto em um evento promovido para a comunidade escolar.

O nosso trabalho não traz uma receita sobre uma metodologia a ser “aplicada” em sala de aula. Mais do que pretensão, se como receita o concebêssemos, estaríamos homogeneizando as condições de produção dos sujeitos-alunos e linearizando o ensino. O nosso intuito, entretanto, é o de convidar o leitor a uma viagem que o remeta a outras viagens, a novos modos de significar e de significar-se.

1 A ESCOLA “DEPUTADO EMANUEL PINHEIRO” E OS DISCURSOS QUE A REGEM

1.1 O Ciclo de Formação Humana e seu funcionamento

Contemplaremos neste capítulo a apresentação da escola em que trabalhamos e o abriremos com uma breve passagem sobre o Ciclo de Formação Humana (CFH) e o modo como o compreendemos, tendo em vista que as escolas do Ensino Fundamental da rede são organizadas em Ciclos, e não mais em série, como ocorria até o final do século XX.

Para tal, partiremos do documento *Orientações Curriculares* (OCs, doravante), elaboradas em 2012 por meio de uma ação dialógica entre Seduc, Cefapros, assessorias pedagógicas, escolas, universidade, movimentos sociais e comunidade na construção coletiva deste documento (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2012) e do *Orientativo Pedagógico*, produzido em 2015 pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), frente a uma Comissão de Estudos da Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana, que contava com representantes da UFMT, da Unemat, da Uncme, da Undime, do Sintep, da Assembleia Legislativa e da própria SEDUC. (ORIENTATIVO PEDAGÓGICO, 2016).

As OCs trazem orientações aos professores do 1º, 2º e 3º ciclos para a elaboração da proposta político-pedagógica, bem como para o planejamento das ações pedagógicas e curriculares, no contexto da unidade escolar. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2012).

O documento apresenta concepções concernentes às práticas de Língua Portuguesa para alunos do 3º ciclo, no qual se afirma que:

Ao se apropriar das diferentes linguagens e desenvolver capacidades de usar conhecimentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais, o aprendiz (re)constrói e (re)significa seu conhecimento, apropriando-se de estruturas mais complexas num processo contínuo de aprendizagem. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2012, p. 42).

Em nosso trabalho, bem como no que tange às concepções da língua nas OCs, julgamos importante que os alunos se apropriassem das “diferentes linguagens”, nas quais as tomamos sob diversas formas materiais, como produções orais, visuais e de escrita. Somos opoentes, no entanto, ao fato das OCs desarticularem o uso dos

conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais dos sócio-históricos, pois compreendemos que não seja possível a atribuição de sentidos que não seja atravessada por condições sociais, históricas e ideológicas, de modo imbricado. Trabalhando a partir dessas condições, notamos que os alunos não somente reconstruíram modos de significar, mas também se ressignificaram. A subjetividade, que, segundo Orlandi (2001, p. 99), “nos permite observar os sentidos possíveis que estão em jogo em uma posição-sujeito dada”, foi, para nós, um objeto simbólico imprescindível nesse processo.

As OCs, ao dizerem que uma das funções da escola é ensinar a ler e a escrever, ressaltam como ponto relevante a essa prática o estímulo ao seu desenvolvimento. Frisa também que ler e escrever se valem não somente à comunicação, mas, sobretudo, “à sedução, à persuasão e à manipulação”. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2012, p. 43).

Em nossa intervenção metodológica, não “ensinamos” alunos a lerem e a escreverem, remetendo ao sentido pejorativo de que nós, na posição de professora, sabemos e informamos, enquanto o aluno nada sabe e se dirige à escola para aprender.

Nesse viés, Orlandi (2003, p. 21) formula:

O que é o aluno e o que é o professor? O aluno é idealmente B, isto é, a imagem social do aluno, o que não sabe e está na escola para aprender, e o professor é idealmente A, isto é, a imagem social do professor, aquele que possui o saber e está na escola para ensinar.

Também não tomamos o estímulo como sentido relevante ao processo de ler e escrever, já que não atribuímos intencionalidade nos gestos do sujeito, apesar deste ter “a ilusão de ser mestre de si e de sua fala, fonte de seu dizer”. (ORLANDI, 2001, p. 105).

Buscamos, assim, que os alunos, frente a diversos textos publicitários, lessem e escrevessem no sentido de compreenderem que os sentidos sempre podem ser outros. A nossa prática, para tal, se desenvolveu em contínua relação de discursos.

Diante da formulação das OCs, concordamos que ler e escrever ultrapassam o sentido da comunicação; mais do que isso, ultrapassam também as questões de persuasão, trazidas no documento. Não há o controle da língua. Em nossas aulas, nos filiamos a discursos que não imaginávamos frente às leituras dos textos.

O *Orientativo Pedagógico* também traz informações referentes às orientações pedagógicas direcionadas às unidades escolares de Ensino Fundamental e Médio urbanas, além das creches e pré-escolas estaduais.

Em 2015, após quinze anos de instauração do Ciclo, os familiares dos alunos não compreendiam, entre outras, a representação do termo “fase”, constituído pelo sistema para dizer que os alunos da escola seriada, matriculados na pré-escola, 1ª e 2ª séries, por meio do Ciclo se “enquadrariam”, respectivamente, na 1ª, 2ª e 3ª fase do 1º ciclo; os alunos da 3ª, 4ª e 5ª séries, na 1ª, 2ª e 3ª fase do 2º ciclo e os alunos da 6ª, 7ª e 8ª séries, na 1ª, 2ª e 3ª fase do 3º ciclo.

Uma das mudanças do *Orientativo Pedagógico*, portanto, se voltou a essa questão. O termo “fase” foi substituído por “ano”. As mudanças na nomenclatura repousam o novo no velho, isto é, os sentidos não deslizam para novas práticas tangentes à educação.

Mostraremos, no quadro abaixo, como se deu essa distinção:

Ciclo	Antes da mudança	Após a mudança
Ciclo da infância (entre 6 e 8 anos de idade) Fase lúdica	1ª fase	1º ano
	2ª fase	2º ano
	3ª fase	3º ano
Ciclo da pré-adolescência (entre 9 e 11 anos de idade) Fase pré-abstrata	1ª fase	4º ano
	2ª fase	5º ano
	3ª fase	6º ano
Ciclo da adolescência (entre 12 e 14 anos de idade) Fase abstrata	1ª fase	7º ano
	2ª fase	8º ano
	3ª fase	9º ano

Em um sucinto percurso histórico, relatamos aqui que no ano de 1997, a SEDUC-MT iniciou um processo de discussão com professores da Universidade Federal de Mato Grosso acerca do chamado fracasso escolar do Ensino Fundamental. Fracasso este que se manifestava por meio de elevados índices de reprovação e evasão.

Diante disso, a proposta do Ciclo foi lançada. Bezerra (2013, p. 42) afirma que esta:

Traz como pontos positivos a valorização do aluno em sua individualidade, tempo maior para ser alfabetizado bem como ampliação para nove anos do Ensino Fundamental e intervenção do professor como sujeito mediador do processo.

Questionamo-nos, frente a essa proposta, como modificar um sistema educacional de forma abrupta, desconsiderando a historicidade e a ideologia que o constituem na forma discursiva predominantemente autoritária?

Olhar para o aluno como um sujeito em sua singularidade implicaria dar-lhe voz para expor suas subjetividades, a sua identificação⁴, os processos de resistência referentes a objetos simbólicos, as suas ressignificações frente aos conteúdos dos livros didáticos, aos padrões escolares, aos dizeres dos professores. Quais passos foram dados nesse sentido? E o que nós, professores, temos feito para que, segundo a perspectiva de Lagazzi (2003), “a sala de aula seja um ponto de encontro, de confronto, de intersecção, de interlocução, simbolicamente constituído”? (LAGAZZI, 2003, p. 70).

Reorganizar espaços geográficos e temporais como “forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos” (LIMA, 2002, p. 9), que é uma das propostas desse sistema, os coloca em compartimentos que separam de maneira estanque o que estes devem ou não saber, sobrepondo a questão de sua faixa etária às de suas condições de produção.

Em 1998, materiais e cursos foram oferecidos aos professores para compreenderem a nova política implantada, em que não mais havia reprovações, nomeada Ciclo Básico de Alfabetização (CBA, doravante). Após dois anos da implantação do CBA, que atingia alunos da 1ª e 2ª série, a SEDUC propôs, em 2000, a instituição do

⁴ A noção de identificação será desenvolvida no Capítulo 3, item 3.2.

Ciclo de Formação Humana, ampliando o CBA a todo Ensino Fundamental. (BEZERRA, 2013).

O CFH estabelece uma “readequação” do tempo escolar dos alunos. Aspectos biológicos e culturais são levados em conta para inscrevê-los em ciclos/anos correspondentes a sua faixa etária. Nesse sentido, os alunos que não atingem o conhecimento estimado para o seu lugar empiricamente inscrito são encaminhados ao apoio pedagógico, que, na verdade, são aulas que, de acordo com o *Orientativo Pedagógico* (2016, p. 63), “contribuem para a superação de sua defasagem na aprendizagem”.

No caso de alunos que apresentem idade não correspondente ao seu ciclo, no ato da matrícula, são automaticamente inseridos a este.

O fato de os alunos possuírem idades iguais entre si não os torna semelhantes. O que, efetivamente, os aproxima ou distancia nos processos de identificação se inscreve em suas condições de produção, pelas quais compreendemos “os sujeitos, a situação e a memória” (ORLANDI, 2015a, p. 28) e suas formações discursivas, “em que a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina o que pode e deve ser dito”. (ORLANDI, 2015b, p. 20).

Julgamos oportuno dizer que, para o Ciclo, a avaliação é um instrumento imprescindível quanto ao que tange o trabalho pedagógico, devendo se constituir a cada ação escolar. O Ciclo a toma como:

Um processo dinâmico, um permanente aprendizado do educador sobre o educando. É a investigação de como o estudante está construindo o seu pensamento, quais os processos e imagens estão sendo construídas, que estratégias são necessárias para que as mediações dos educadores compatibilizem desenvolvimento humano e aprendizagem. (ORIENTATIVO PEDAGÓGICO, 2015, p. 57).

No que concerne à avaliação, a SEDUC diz ainda que, em razão de algumas escolas não a realizarem, apesar desta ser “o mais forte instrumento de inclusão”, estabeleceu que a avaliação interna devesse acontecer e que a promoveria, por meio de instituições externas, também uma avaliação externa, a fim de se obter diagnósticos mais precisos e soluções focadas.

Diante da formulação apresentada no documento a respeito da avaliação, como sendo o mais forte instrumento de inclusão, colocamos em dúvida se esta, realmente, inclui. Quando o professor, ao receber as suas questões respondidas pelo aluno e lhes atribui acertos e erros, julgando-as sob o parâmetro de medida de seus “ensinamentos”, promove a inclusão?

Julgamos que, por meio de tal prática, se produz efeitos nas aulas de Língua Portuguesa sob os quais os alunos estacionam o seu dizer na repetição mnemônica, em que estes somente repetem ou copiam as palavras do professor ou na repetição formal, em que modificam as palavras do professor, mas não deslocam sentidos. Repetições estas que, diferentemente da histórica, impossibilitam gestos de interpretação e autoria. (ORLANDI, 2015a).

Estamos falando, pois, de uma inclusão que ultrapassa os sentidos da escola em acolher todos os sujeitos, independente de raça, classe social e condições físicas e psicológicas, mas de uma inclusão que possibilite a esses sujeitos, no lugar de alunos, a compreensão dos múltiplos sentidos das linguagens e a imputação de novos sentidos, constituindo-se autores no processo de ensino-aprendizagem.

No Capítulo 3, apresentaremos o modo pelo qual avaliamos os alunos, ressignificando o processo avaliativo proposto pelo Ciclo.

1.2 Descrição da escola

A nossa escola, “Deputado Emanuel Pinheiro”, se localiza no município de Várzea Grande, segunda cidade mais populosa do Estado, com uma população de 252.596 habitantes, que corresponde à densidade demográfica de 240,98 hab./km². Ocupa uma área de 1.048,212 km², na região centro-sul mato-grossense e é circunvizinha da capital Cuiabá⁵.

A escola se localiza, especificamente, na Avenida Dom Orlando Chaves, 778 – Bairro Cristo Rei. Esta é uma instituição mantida pelo governo do Estado de Mato Grosso, por meio da SEDUC, criada, segundo o Projeto Político Pedagógico (2016, p. 7):

⁵ Dados obtidos no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=510840&search=||infogr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas>> Acesso em: 20set.2016.

Pelo decreto nº 2295 de 04 de novembro de 1974, publicado no Diário Oficial 16 de abril de 1979 e autorizada a funcionar pela Resolução nº 019/79, reconhecida pela Portaria 873/92 e está inscrita na Secretaria da Fazenda, através do conselho Deliberativo da Comunidade Escolar com Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica - C.N.P.J., sob o nº 02402836/0001-48.

A Escola “Deputado Emanuel Pinheiro” oferece vagas para o Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA (Educação para Jovens e Adultos). O número de alunos matriculados para este ano de 2016, ano em que desenvolvemos o projeto, é de quinhentos e trinta e nove, inscritos em três turnos de funcionamento. Os alunos do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, estudam no período vespertino; os alunos do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, no período matutino e os alunos do Ensino Médio e EJA, no período noturno. O seu quadro de funcionários, de acordo com este ano, é composto por quarenta professores, em que destes dois atuam como coordenadores e um, como diretor; além de vinte e um profissionais distribuídos na limpeza, merenda, biblioteca e secretaria, em que destes três são professores readaptados.

Cabe dizer também que a Escola “Deputado Emanuel Pinheiro”, quanto a sua estrutura física, se constitui em um espaço de 1903,76 m² e possui dez salas de aula em funcionamento.

1.3 O processo de constituição da escola

Ao traçarmos um percurso histórico sobre a nossa escola, constatamos que esta teve o seu marco referencial no ano de 1956, com a iniciativa das professoras Maria Francisca Leôncio e Jovita Ribeiro Barreto. Elas trabalhavam juntas em casa alugada pelo governo e cabia às professoras a função de fazerem matrículas, indo de casa em casa recrutar os alunos. O primeiro nome dado à escola foi “Escola Rural Mista do Capão de Negro”.

Posteriormente, com a posse do prefeito Napoleão José da Costa, em 1962, foi doado um terreno para a construção da escola. Diante da inauguração do novo prédio escolar, a sua denominação foi alterada para “Escolas Reunidas da Colônia União”. A nova denominação e suas novas estruturas físicas ocorreram durante o governo de Fernando Correa da Costa, a pedido do deputado Ubaldo Monteiro e do prefeito.

Na determinada época não havia ainda o cargo de diretor, mas sim de um responsável pela escola. No caso, a primeira responsável foi a professora Joselina de Assunção de Almeida, sendo sucedida oficialmente pela primeira diretora, professora Maria Mussa Stabelino.

No ano de 1974, com a reforma da educação de 1971, o nome da escola sofreu outra alteração, passando a ser denominada Escola Estadual de 1º Grau “Deputado Emanuel Pinheiro”. Logo a seguir, em razão de sua importância para a comunidade, firmou-se como instituição de ensino, como garantia de educação aos cidadãos.

Em 1975, portanto, um novo prédio foi construído para a escola, localizado na Avenida Dom Orlando Chaves, que é o seu atual endereço, vindo garantir melhor infraestrutura física no atendimento da comunidade e do seu entorno. (PPP, 2016).

1.4 O olhar da escola frente ao pedagógico

Há, no *Projeto Político Pedagógico* da escola (PPP), as concepções dessa instituição quanto ao que concerne ao pedagógico, à escola, ao conhecimento, à sociedade, ao homem e à cidadania. Recortaremos a concepção pedagógica, por julgarmos que tal concepção seja a que mais se aproxima dos sentidos que atribuímos à constituição deste capítulo. Portanto, o PPP (2016, p. 21) a concebe como:

A ênfase no aprender a aprender, no saber a pensar, no criar e inovar, ou seja, na construção de conhecimentos, através da participação, de forma cooperativa, priorizando a formação de conceitos e tendo o conteúdo como meio e não como fim.

Ressaltamos que, se a ênfase da concepção pedagógica se dá no fato de aprender a aprender, o documento não nos fornece pistas de como se aprende a aprender. De base epistemológica construtivista, esse *slogan* “aprender a aprender” ou nomeado, segundo Duarte (2001), como a “pedagogia das competências”, recai-se sobre quatro posicionamentos valorativos definidos pelo autor, a saber, é desejável que o aluno aprenda sozinho; construa métodos de aquisição do conhecimento; participe de atividades voltadas ao seu interesse e necessidade e esteja preparado às rápidas mudanças sociais, respectivamente. Compreendemos que esses posicionamentos

estabelecem uma falsa evidência de que, ao aprender a aprender, o aluno, de forma linear, conseguiria também pensar, criar e inovar.

Discordamos que esse aluno, em sua forma-sujeito, definida por Orlandi (2015b, p. 21) como “a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais”, seja autônomo em seu processo de aprendizagem e o escolha de modo consciente.

Os objetivos citados no PPP (2016, p. 37) quanto ao trabalho com a Língua Portuguesa são:

- ✓ Desenvolver no aluno a capacidade de ler, escrever e pensar de modo consciente, expressando sentimentos, ideias e opiniões;
- ✓ Valorizar a leitura como importante fonte de informação possibilitando a fluidez, coerência e coesão tanto na leitura quanto na escrita;
- ✓ Utilizar o conhecimento literário e gramatical adquiridos para aprimorar o uso da linguagem, a capacidade de análise crítica e da produção textual;
- ✓ Desenvolver a competência da expressão oral e escrita com ritmo e pontuação.

Propomos, como deslocamento, no que tange ao primeiro objetivo, que não caberia ao aluno ler, escrever e pensar de modo consciente, pois este se constitui como sujeito, uma vez que interpelado pela ideologia. Segundo Orlandi (2012a, p. 65), a ideologia é “a produção de uma interpretação particular que apareceria, no entanto, como a interpretação necessária e que atribui sentidos fixos às palavras, em um contexto histórico dado”. Nesse sentido, contribuir no processo de leitura e escrita do aluno reclama ao sentido primeiro de reconhecer as suas condições de produção.

Valorizar a leitura como importante fonte de informação, dizer este que compõe o segundo objetivo, lineariza e reduz o gesto de ler. A leitura, segundo Orlandi (2001, p. 65), “é concebida como trabalho simbólico, tendo em sua base a variação assim como o texto comporta sempre outras formulações”. Nessa perspectiva, sugerimos um trabalho que permita ao aluno compreender os múltiplos efeitos de sentido que o texto possa lhe atribuir.

Em referência ao terceiro objetivo, a linguagem, a análise crítica e a produção textual são tomadas em sentido mecanicista, sob o qual os conhecimentos literário e gramatical “garantem” o seu aprimoramento. Aliás, em que sentido o verbo “aprimorar” se inscreve no referido objetivo?

Julgamos pertinente trabalhar os fios de discurso dispersos histórico-socialmente. Trabalho este que levará o aluno não somente a compreender sentidos, mas também a deslocá-los, constituindo-se autor.

No quarto objetivo, quais efeitos de sentido produzem o termo “competência”, relacionado à expressão oral e escrita?

Tal objetivo se estabelece no campo do ensino conteudista, que, para Orlandi (2008), define os sentidos pelos conteúdos/produtos. O que propomos, pois, é considerar os processos de produção. Tal gesto implica em não meramente identificar o ritmo e a pontuação nas distintas materialidades de texto, mas compreender o seu funcionamento, imbricando as conjunturas ideológicas, históricas e sociais tanto de quem lê, quanto de quem escreve.

O nosso objetivo, face às considerações que tecemos sobre o CFH e o PPP de nossa escola, foi o de dizer aos professores e demais sujeitos que dão corpo à instituição escola que os alunos são capazes de não somente atribuir variados sentidos às linguagens, mas também de deslizá-los.

O trabalho que desenvolvemos voltou-se aos alunos do oitavo ano, que são regidos pelas condições de produção abordadas pelo Ciclo e PPP da escola. Condições estas que, em determinados momentos, buscamos ressignificá-las.

Cabe dizer os motivos pelos quais havíamos escolhido essa turma. O primeiro deles se deu pelo fato de que já tínhamos trabalhado juntos e vivenciado um processo de identificação e afetuosidade e, o segundo, por entender que, em sua maioria, a não apropriação da leitura e da escrita era um entrave para o seu desenvolvimento tanto em Língua Portuguesa e nas demais disciplinas, quanto para a sua vida.

2 O ENTRELAÇAMENTO DOS GESTOS DE LEITURA E ESCRITA AOS DISPOSITIVOS TEÓRICOS

2.1 Inquietações e tomadas de mudança frente ao objeto texto

Antes de iniciarmos o nosso Mestrado, realizávamos as nossas aulas com “convicção”, pois acreditávamos que os alunos, ao analisarem as concepções do autor, as formulações linguísticas, a estrutura da língua e o conteúdo estariam contemplando os textos esperados para o ano e desencadeando um processo “eficaz” de leitura. Não compreendíamos que conhecer o funcionamento da linguagem implicava considerar os “processos de produção” e não meramente os seus “produtos”. (ORLANDI, 2008).

Não compreendíamos também que, ao considerarmos o conteúdo e, não o funcionamento do discurso, estávamos sendo “infiéis” à língua, pois, como afirma Orlandi (2008, p.269), “o conteudismo é a perfídia da interpretação”.

A conduta de nossos alunos, em sala de aula, era efeito de nossa concepção de língua, pois estes, até então, percebiam o texto como um subterfúgio para identificarem os funcionamentos morfológico e sintático da língua, assim como o de encontrarem respostas para as clássicas perguntas “O que o autor quis dizer?” e “Qual é a mensagem do texto?”.

Inquieta diante desse modo com que os alunos e eu nos relacionávamos com o texto, ancorei-me na teoria da Análise de Discurso para efetivar práticas que tratassem dos processos de re-significação da linguagem.

Antes, porém, de tratarmos dessas práticas discursivas, faremos um prévio giro ao campo da linguística textual, que era a base epistemológica em que minha prática se filiava, para entendermos as concepções que tal teoria estabelece em relação ao texto, as quais se comportam em três momentos, sendo o primeiro, compreendido por seus precursores como uma sequência coerente de frases. Por este motivo, esta fase ficou conhecida como transfrástica. Em um segundo momento, denominado de gramática de texto, os pesquisadores compreendiam que a gramática interna da frase não suportava todos os fenômenos linguísticos, direcionavam-se, então, ao texto para questionarem os seus princípios de constituição, os fatores de sua coerência, de sua coesão e de sua textualidade, suas formas de delimitação, pois o texto deveria apresentar completude, ou seja, ter começo, meio e fim. No

terceiro momento, que perdura até os nossos dias, se caracteriza pela proposta de junção do processamento do texto e seu contexto pragmático. (INDURSKY, 2015).

Ressaltamos que tomávamos o texto, de acordo com os princípios do segundo momento da linguística textual, como sequência verbal, relacionando elementos que obedeciam aos fatores de coesão, coerência e clareza, sem dar-nos conta de que tal trabalho o reduziria aos mecanicismos da língua, ignorando os efeitos de sentidos em funcionamento na conjuntura sócio-histórico-ideológica.

Face aos novos estudos realizados sobre a Análise de Discurso, desestruturamos o nosso cristalizado olhar para o texto e para o nosso modo de trabalhá-lo. Condescendentes com o que afirma Orlandi (2012, p. 14), passamos a enxergá-lo como “um bólido de sentidos. Ele ‘parte’ em inúmeras direções, em múltiplos planos significantes. Diferentes versões de um texto, diferentes formulações constituem novos produtos significativos”.

Ademais, o texto, sob o prisma da AD, é concebido também como um objeto capaz de estabelecer relação de sentidos com outros textos, a partir dos pontos que o aproxima ou diverge, o que é silenciado para o que nele esteja dito, a observância de paráfrases e polissemia, as condições de produção constitutivas de todo dizer, as projeções das posições sujeito e o atravessamento da memória discursiva - memória esta concebida como “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. (ORLANDI, 2015a, p. 29).

No que diz respeito à paráfrase e à polissemia, o discurso-texto se estabelece na tensão entre ambas as forças, pois, como afirma Orlandi (2015a), a paráfrase representa o retorno aos mesmos espaços do dizer. Ela está do lado da estabilização. A polissemia, no entanto, evoca o deslocamento, a ruptura de processos de significação. A autora diz também que “a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem, uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos”. (ORLANDI, 2015a, p. 36).

Nessa perspectiva, o texto não se fecha, pois este se constitui em uma cadeia de significantes, assim como afirma Indursky (2015, p. 77):

Pode-se pensar o *texto* como um *espaço discursivo*, não fechado em si mesmo, pois ele estabelece relações não só com o *contexto*, mas também com *outros textos* e com *outros discursos*, o que nos permite afirmar que o fechamento de um texto, considerado nessa perspectiva teórica, é a *um só tempo simbólico e indispensável*. Nessa concepção, o *texto* não se fecha em si mesmo, pois faz

parte de sua constituição uma série de outros fatores, tais como *relações contextuais*, *relações textuais*, *relações intertextuais*, e *relações interdiscursivas*. (grifos da autora).

É importante salientar que o texto é a materialização do discurso, sendo este entendido como “efeitos de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2012, p. 37), um fio condutor que nos leva a outros discursos. Contudo, ao pensarmos que os sentidos partem de nós, enquanto autores, sentindo-nos responsáveis por sua origem, carregando ainda a falsa evidência de que realizamos os seus fechos, paira-nos o entendimento de que há uma naturalidade ou transparência em relação ao controle da língua. A este processo, por meio do qual se compreende como se os seus sentidos não se imbricassem na exterioridade histórica e na memória discursiva, nomeamos ideologia.

O trabalho da ideologia, segundo Orlandi (2015a, p. 44), “é o de produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência”.

O sujeito, sob a ilusória evidência, se observa como um ser autônomo e determinante, e este compreende o sentido como unívoco e completo. Sob este olhar, Orlandi (2015a, p. 44) afirma que:

A evidência do sujeito – a de que somos sempre já sujeitos – apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Esse é o paradoxo pelo qual o sujeito é chamado à existência: sua interpelação pela ideologia. Por sua vez, a evidência do sentido é a que faz com que uma palavra designe uma coisa – apaga o seu caráter material, isto é, faz ver como transparente aquilo que se constitui pela remissão a um conjunto de formações discursivas que funcionam com uma dominante. As palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações. Este é o efeito da determinação do interdiscurso (da memória).

Enfatizamos que a ideologia cinge o esquecimento número um ou esquecimento ideológico que, por sua vez, se inscreve nessa interpelação do sujeito pela ideologia, conforme mencionamos acima, resultante de uma ilusão do sujeito pela origem de seu dizer. Nesse sentido, Orlandi (2015a, p. 33) afirma que “esse esquecimento reflete o sonho adâmico: o de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significariam apenas e exatamente o que queremos”. Cabe ressaltar também o esquecimento número dois, pelo qual consiste em atribuir uma impressão da realidade do pensamento do sujeito: “ao falar, ele o faz de uma maneira e não de outra, e, ao longo de seu

dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro”. (ORLANDI, 2015a, p. 33).

Vale refletir também que, ao se produzir um texto, assume-se um lugar em que o dizer se constitui. Quando se diz a partir do lugar de professora, tais palavras significam de modo diferente do que se ditas do lugar de aluno. O médico fala de um lugar em que suas palavras se diferem frente às do seu paciente. Em referência às relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares pelos quais determinam a nossa sociedade, somos autorizadas a dizer que a fala da professora significa mais que a do aluno, que a do médico vale mais que a do paciente. Esse mecanismo de funcionamento do discurso remete às formações imaginárias.

Contudo, não são os lugares empíricos do sujeito que significam no discurso, mas as suas posições relacionadas ao contexto sócio-histórico e à memória discursiva. (ORLANDI, 2015a).

Nesse sentido, a autora nos faz compreender a distinção entre lugar e posição:

Não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos. (ORLANDI, 2015a, p. 38).

As posições que o sujeito assume são múltiplas, ora de mãe, ora de filha, ora de professora, ora de aluna, entre outras. Por meio deste exemplo, pretendemos enfatizar que, de acordo com a posição sujeito e as condições de produção, as palavras sofrem alterações de sentido, determinando, assim, o que pode e deve ser dito. A essa determinação, a AD nomeia como formação discursiva. (ORLANDI, 2015a).

Todas as noções teóricas que apresentamos foram, imprescindivelmente, atravessadas no processo de constituição do sujeito leitor e sujeito autor.

2.2 Sujeito leitor e sujeito autor: processo de (re)significação da leitura e da escrita

A leitura discursiva mobilizada em nosso trabalho filia-se à noção de silêncio proposta por Orlandi, que é a de considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e de outro, procurando escutar o não dito naquilo que é dito.

Nessa perspectiva, o nosso projeto movimentou a concepção de leitor partindo do que afirma Cazarin (2006, p. 310):

O sujeito-leitor, ao produzir leituras, o faz determinado pelo imaginário do 'lugar social' em que se inscreve. É esse lugar que o lança em um processo histórico de interpretação e de disputa na produção de sentidos, ou seja, os sentidos se produzem como gestos de interpretação. É essa interpretação singular, mas marcada pela historicidade que, para quem lê/ouve/interpreta, se apresenta como 'o sentido'.

Como já enunciamos, para a apropriação da leitura e, consequentemente, da escrita dos nossos alunos, pretendemos, com o enfoque apresentado, estimulá-los a compreender que a leitura ultrapassa os limites da decodificação ou do reconhecimento de conteúdos linguísticos, estabelecendo uma prática social atravessada pela memória discursiva, conduzindo o leitor, enquanto sujeito histórico, a inscrever-se em uma disputa de interpretações. Esse leitor desequilibra sentidos já dados, daí o efeito de inconsistência de todo e qualquer texto, que se caracteriza como uma heterogeneidade provisoriamente estruturada. (CAZARIN, 2006).

Sendo assim, o sujeito-leitor, interpelado ideologicamente e identificado com uma formação discursiva, vai, a partir de seu lugar social, de sua posição-sujeito, se relacionar com o texto em um processo interdiscursivo, para a atribuição de sentidos arbitrários ou não a sua prática social, isto é, atribuição de sentidos pelos quais o sujeito se reconheça ou se contraponha.

Portanto, conforme Orlandi (2000, p. 101), “não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos. E o faz, não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas”.

Inscrito nos processos históricos de significação, o leitor, ao produzir, reproduzir ou transformar sentidos, constitui um “público” com suas implicações e consequências, e participa de um movimento do qual resulta a institucionalização dos sentidos. (ORLANDI, 2000).

Tais noções desalojam do leitor sentidos que o remetam à passividade, mediante aos textos que lê, mas o compromete, o expõe, o autoriza às práticas de deslocamentos de sentido em relação ao que está posto.

Entendemos, pois, que na busca pela apropriação dos nossos alunos a essa função-leitor, estes se inscreveriam em um processo *continuum* para assunção de sua autoria. Sobre ser autor, Bolognini (2009) afirma que é necessário ter responsabilidade por seu dizer,

dominando certos mecanismos discursivos e implicando a inserção da posição-sujeito na história.

“O autor se constitui à medida que o texto se configura”. (LAGAZZI, 2015, p. 102). O sujeito não se transforma em autor por meio dos “ensinamentos” do professor, mas em uma relação estreita e processual com o texto, inscrito em determinações histórica e ideológica que se materializam na língua. Cabe acrescentarmos que o termo mencionado “determinações”, advindo do verbo determinar, “significa ser constitutivo e não relação de causa/efeito, muito menos mecânica”. (ORLANDI, 2012, p. 84).

Para tal constituição de autor, se faz necessário que este estabeleça coerência, respeito às normas, explicitação, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância, unidade, não contradição e progressão em seu texto. (ORLANDI, 2015a).

Em um constante jogo de reconhecimento e referência do sujeito à exterioridade e a sua remissão interior, para assumir-se autor e compreender o que aquilo implica, Orlandi (2015a) nomeou este processo como *assunção da autoria*.

Nesse olhar, o não deslocamento de sentidos impossibilita ao sujeito a sua transferência em função autor. Pretendíamos oportunizar, então, aos alunos, a atribuição de novas versões aos textos, apropriando-se de tal função e reconhecendo-se protagonista em todo processo desta intervenção.

Compreender o autor como uma função se faz imprescindível, pois afirma Lagazzi (2015, p. 110) que “o termo função retira da figura do autor qualquer caráter intrínseco e a situa na relação com a exterioridade que a constrói, situa o autor na história”.

A história, na perspectiva discursiva, não se remete à evolução e à cronologia. Não são as datas que nos interessam, contudo os modos como os sentidos são produzidos e circulam. (ORLANDI, 2012).

Sendo assim, a função-leitor e a função-autor são por nós tratadas como gestos indissociáveis e são regidas pelas condições de produção. Estas compreendem, fundamentalmente, os sujeitos e a situação. (ORLANDI, 2015a).

Nessa perspectiva, a autora complementa que:

Podemos considerar que as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. (ORLANDI, 2015a, p. 28).

Neste trabalho com a leitura e a escrita, mobilizamos, primordialmente, as condições de produção em sentido amplo, em um processo de clivagem com o discurso autoritário que rege a escola.

2.3 O discurso pedagógico e a possibilidade de sua ruptura ao discurso autoritário

Incomodadas com o modo de funcionamento excludente do discurso pedagógico/autoritário, tivemos a necessidade de romper ou, ao menos, minimizar os seus efeitos na unidade escolar que lecionamos.

Se as políticas que institucionalizam as práticas da escola não imbricassem o discurso pedagógico ao discurso autoritário, aquele soaria como “neutro” e “informativo”, pois, como o define Orlandi (2003, p. 28):

É um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz o DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função.

Contudo, as suas experiências em sala de aula mostravam à Orlandi que no ambiente escolar não havia a referida neutralidade, assim como nos dias de hoje também não o há. Partindo deste ponto, a autora criou três tipos de discurso em seu funcionamento: o autoritário, o polêmico e o lúdico. O critério por ela estabelecido para as suas distinções está na relação entre os interlocutores e o referente. (ORLANDI, 2003).

É importante, porém, dizer que não há um discurso autoritário puro, assim como não há um discurso polêmico e um discurso lúdico que também sejam puros. (ORLANDI, 2015a). Buscamos, em nossa intervenção com os alunos, mediante a fusões de discursos, sobrepor o lúdico.

O discurso autoritário é o que tende à paráfrase como efeito da contenção à polissemia. Em planos de enunciação diferentes, não há interlocutores, mas uma relação de poder em que os dizeres de um sujeito são absolutos, anulando não somente a fala, mas também a cultura e a individualização do outro. Esse sujeito autoritário apaga também o objeto do discurso por meio do seu próprio dizer.

O discurso polêmico, por sua vez, é o que se dá por um equilíbrio tenso entre polissemia e paráfrase, há uma disputa de dizeres entre os interlocutores. Neste tipo de discurso, o objeto não é encoberto pelo dizer de seus interlocutores, mas, no entremeio de suas disputas, novos sentidos poderão romper-se. A polissemia é, portanto, controlada.

O discurso lúdico é aquele em que a reversibilidade⁶ entre os interlocutores é possível e a polissemia é aberta. O objeto do discurso se mantém como tal no discurso. Podemos, então, inscrever esse tipo lúdico a um percurso de acesso às múltiplas rupturas de sentidos. (ORLANDI, 2000).

O discurso autoritário é dominante em nossa sociedade atual, conforme afirma Orlandi (2000). A escola, bem como a igreja, são lugares em que, frente as suas formações ideológicas, este discurso mais se mostra. No entanto, recortaremos o seu funcionamento na escola, como exemplar constitutivo de nosso trabalho.

O aluno, regido por tal discurso, se rende aos conteúdos que o professor decidiu que ele deve saber. É submetido a uma classificação como aluno bom ou ruim, estabelecida pelo valor de suas notas. Tem os seus conhecimentos ignorados se estes não aderem aos do professor ou ao do livro didático. Será reconhecido e prestigiado se responder a todas as perguntas do professor, em especial, se reproduzir de tal maneira que ele lhe “ensinou”.

Nesse sentido, escreve Pfeifer (1995, p. 125):

O aluno entra em um processo que lhe produz de antemão uma determinada posição, invertendo o efeito de controle sobre a linguagem. O aluno se vê determinado, vê-se dito, falado. Isto porque ele está inserido em um processo de censura.

O estudante, portanto, se inscreve na repetição empírica, que é a do efeito papagaio, só repete ou, na repetição formal, que é outro modo de dizer o mesmo, ficando, assim, à margem da repetição histórica. (ORLANDI, 2015a).

A repetição histórica desestabiliza o discurso autoritário, pois, segundo Orlandi (2015a, p. 52):

⁶ A reversibilidade “é a possibilidade de que haja movimento nas posições-sujeito. É a possibilidade que a posição-aluno tenha igual legitimidade no processo discursivo em que se confronta com a posição-professor” (ORLANDI, 1998, p. 17).

É a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido.

Propiciamos, para romper com esse quadro, atividades que não falassem pelos nossos alunos, mas que os colocassem, com responsabilidade, como leitores e autores dos seus próprios textos, de suas perspectivas e de sua atuação política e social.

O nosso interesse, portanto, foi o de que os nossos alunos olhassem para os textos não mais como dogmas e se rendessem à produção de diversos sentidos, todos sustentados pelas suas condições de produção, além de registrarem sua forma de significar/ pensar na sociedade.

A instituição escolar, legitimadora do saber científico, acredita, contudo, que impondo o seu saber e avaliando a apreensão do conhecimento pelos alunos, por meio de testes e provas, cumpre com o seu papel de formar “bons leitores”. Referente a essa problemática, propõe Orlandi (2000, p. 40):

É importante estabelecer uma relação dialética entre aluno e professor na construção da leitura, tomar as diferentes formas de linguagem que constituem o universo desse aluno como fonte de hipótese para articulações da linguagem para trabalhar a sua capacidade de compreensão.

Ousamos dizer que estabelecer uma relação dialética entre aluno e professor, sugerida pela autora, tenha sido a causa de maior valia no desenvolvimento de nosso projeto, pois acreditamos que, devido à participação dos alunos neste processo, estes se tornaram protagonistas e sentiram-se afetados em todas as etapas de nosso trabalho.

2.4 A linguagem verbal e a linguagem visual em sua imbricação de sentidos

Nesse trabalho, enfatizamos a importância da linguagem visual, pois esta é constitutiva dos textos publicitários que selecionamos. Concebida como texto pela AD, esta linguagem, segundo Costa (2008), remete à exterioridade, ou seja, mobiliza as condições de produção no processo discursivo, a fim de explicitar os sentidos que a constitui e que também lhe são constitutivos.

Para melhor compreender as relações e as distinções entre a linguagem verbal e a linguagem visual, Orlandi (1995) trata de questões que abrangem o silêncio. A autora, nesse sentido, afirma que “estar em sentido com as palavras e estar no sentido sem elas, ou em silêncio, são modos absolutamente distintos de significar, de nos relacionarmos com o mundo, com as pessoas, com nós mesmos”. Precisamos, pois, trabalhar o silêncio divergindo a sua materialidade significativa e as suas condições de produção em todos os tipos de linguagem.

Por esse viés, as diferentes formas de linguagem significam em si e são práticas discursivas, capazes de deslocar sentidos dados. Nesse olhar, refletir a prática significa restituir às diferentes linguagens a compreensão de seus processos específicos de significância. (ORLANDI, 1995).

Sendo assim, o nosso trabalho de interpretação da imagem, como na interpretação do verbal, pressupõe também a relação com a cultura, o social, o histórico, com a formação social dos sujeitos e revelou de qual modo a relação imagem/interpretação vem sendo "administrada" em várias instâncias. (SOUZA, 1998).

Cabe, também, explicitar algumas especificidades da imagem, conforme afirma Souza (1998, p. 18):

Uma imagem não produz o visível; torna-se visível por meio do trabalho de interpretação e ao efeito de sentido que se institui entre a imagem e o olhar. Um olhar que trabalha diferente quando da leitura da imagem. Enquanto a leitura da palavra pede uma direcionalidade (da esquerda para a direita), a da imagem é multidirecionada, dependendo do olhar de cada 'leitor'.

Pretendemos, pois, descentralizar a linguagem verbal, entendendo que esta não propicia a descrição ou tradução dos sentidos das imagens. Se assim o fosse, essas imagens não se fariam necessárias para a constituição do sentido e a linguagem funcionaria de modo transparente.

A escola precisa, então, dar abertura para o trabalho com o texto na prática discursiva que, em sua incompletude, o remete à historicidade, fazendo restituir às diferentes linguagens, sem sobredeterminar a verbal à visual. (ORLANDI, 1995).

Afetadas pela necessidade de distinguir e relacionar as linguagens, propusemos tratá-las em sua imbricação com a materialidade significativa propaganda.

2.5 Anseios para a realização de um trabalho constituinte de propaganda

O nosso escopo para o processo dessa intervenção metodológica foi o de dar condições aos alunos para que lessem, discursivamente, textos publicitários, e, afetados pela exterioridade da língua, se constituíssem também autores desse objeto. E, para tal, pensamos em trabalhar o processo de constituição, formulação e circulação das propagandas na relação do verbal com o visual; oportunizar a produção de propagandas em diferentes materialidades e dar visibilidade a todo o processo de leitura e escrita, sobretudo, à circulação das produções textuais, por meio da construção de uma página do *Facebook* e da organização de exposições nos murais da escola.

Certas do que nos incomodava e do que pretendíamos fazer na tentativa de mudança em relação ao trabalho com a leitura em sala de aula, pensamos como materialidade significante a propaganda. Frisamos que, segundo Sandmann (2010, p. 10), o termo “*publicidade* é usado para a venda de produtos ou serviços e *propaganda* tanto para a propagação de ideias como no sentido de publicidade. Propaganda é, portanto, o termo mais abrangente e o que pode ser usado em todos os sentidos”. Trabalhamos, no entanto, referenciando ambos os termos sem fazer distinção entre si.

Sandmann se inscreve em uma perspectiva distinta da AD, tendo a morfologia lexical como o seu principal campo de estudos. Contudo, o mobilizamos em nosso trabalho, pois julgamos de grande relevância o modo como o autor trata da linguagem da propaganda, ajudando-nos a compreendê-la pelo seu aspecto criativo e seus recursos expressivos, usados para atraírem o leitor.

O primeiro motivo da escolha dessa materialidade (a propaganda) se deu mediante uma conversa com a nossa orientadora. Refletimos juntas sobre algumas questões, como a do consumismo, objeto este que muito nos interessava; contudo, seria preciso materializá-lo. Pensamos, então, na propaganda e sua interdependência com o referido objeto. Surgiu-nos, primeiramente, o desejo de trabalharmos as propagandas com jingles. Ao socializarmos tal proposta com a nossa orientadora, ponderamos e resolvemos abrigar também os diferentes modos de produções publicitárias, abrindo mais possibilidades de relações e atribuições de sentidos.

O segundo motivo pelo qual elegemos a propaganda, para o desenvolvimento de nosso trabalho, se valeu do fato de que tal materialidade faz parte do cotidiano dos alunos, lhes desperta atenção e interesse.

Nesse viés, compreender e interpretar, partindo de textos publicitários, representaria envolver esses nossos alunos em um universo que não lhes causasse estranheza e que, ao mesmo tempo, fosse possível que atribuíssem novos sentidos e novas maneiras de estar e relacionar-se com ele.

Quando nos referimos aos verbos compreender e interpretar, não lhes conferimos seu caráter empírico, pelo qual, entre outras definições, compreender consiste em “assimilar” o que foi dito no texto e, interpretar, tirar conclusões com base em tal dizer. Tomados como práticas discursivas, compreender é saber como um objeto simbólico produz sentidos, isto é, como as interpretações funcionam. Interpretar, no entanto, é quando o sujeito fala, atribuindo sentido às suas próprias palavras em condições específicas. (ORLANDI, 2012).

Julgamos necessário, *a priori*, dizer que a linguagem da propaganda, assim como a literária, se distingue das outras, conforme Sandmann (2010, p. 12), pois tal linguagem se constitui:

Pela criatividade, pela busca de recursos expressivos que chamem a atenção do leitor, que o façam parar e ler ou escutar a mensagem que lhe é dirigida, nem que para isso se infrinjam as normas da linguagem padrão ou se passe por cima das convenções da gramática normativa tradicional e, em certo sentido, da competência linguística abstrata, geralmente aceita.

Frisamos, também, que o nosso trabalho com a propaganda se deu pelo viés da Análise de Discurso. Olhamos, portanto, para as peças publicitárias, condizentes com Carrozza (2010), como formas materiais⁷ inscritas em determinadas formações discursivas circulantes nas formações sociais.

Segundo este autor, a publicidade se relaciona com a memória, produzindo um efeito de ancoragem do dizer sobre a coisa anunciada, princípio este que afeta as relações de consumo em sociedade.

⁷ De acordo com Orlandi (2015a, p. 51), formas materiais são “formas encarnadas, não abstratas nem empíricas, onde não se separam forma e conteúdo: formas linguístico-históricas, significativas”.

Percebemos, então, a propaganda ou publicidade como uma peça de linguagem que ultrapassa o caráter informativo ou de instrumentalização do consumo. Aliás, a propaganda direciona o leitor ao consumo, bem como o consumo direciona o leitor à propaganda. Esta é, por conseguinte, compreendida, como pressupõe Carrozza (2010), como um artifício para arrebatar o sujeito, encaminhando-o para uma determinada ação ou consumo.

Desnaturalizar os textos publicitários implicou em compreendermos, entre outras coisas, que seduzir o sujeito a se tornar consumidor é um processo que Pereira (2006, p. 93) define como:

Discurso aberto ao real, ou seja, ao equívoco na história (ideologia construída) e na língua (ambiguidade constitutiva de sentido), com efeitos de sentidos possíveis entre outros. Nenhum apelo à ocultação de uma verdade, ilusão do público, mentira anunciada, como puro argumento convincente sempre [...] Há propagandas que 'não colam', não convencem um público a consumir, e isso não se pode determinar propriamente como erro (consciente) quanto ao uso da técnica da redação na criação publicitária, assim como não se pode necessariamente prever quais e quantos serão persuadidos, ou o que na propaganda leva um sentido a 'colar' (convencer), como se tudo nela pudesse ser representado.

A propaganda, nesse sentido, visa ao consumo por meio de práticas “bem sucedidas” de persuasão. As relações de consumo se tornam gradativamente expansivas e incontornáveis, ganham impulsos por meio das propagandas, são gestos de interpretação relevantes ao nosso trabalho. O consumo, sob a nossa ótica, é uma prática do capitalismo que se identifica com as formações de poder determinantes em nossa sociedade de classes. Sociedade esta em que se consome mais, quem pode mais.

No que concerne à propaganda e ao consumo, contribui Boffulin (2015, p. 52) ao dizer que:

As diferentes formações discursivas se entrelaçam à materialidade do texto pela repetição, evocando do sujeito leitor o questionamento ao que a mídia propõe como algo que deve ser consumido, adquirido.

A autora desenvolveu um trabalho com ênfase no consumismo, mobilizando textos de naturezas diversas, tais como narrativos, poemas, artigo de revista, música, tirinhas, filmes e propagandas. A nossa proposta o contemplou ao estabelecer a tênue relação entre o consumo e o consumismo em funcionamento nas propagandas. Enfatizamos, contudo, que não nos ocupamos unicamente dos textos publicitários comerciais, mas também daqueles de

comunicações entre órgãos governamentais e cidadãos. Inclusive, estes nos apresentam algo a ser “consumido”.

Diante das propagandas trabalhadas, os alunos-sujeitos e os sentidos foram afetados pela história e pela língua. Esta, segundo Orlandi (2015a), não é tão somente um código entre outros ou um sistema onde tudo se mantém. Sujeita à falhas, a língua é a condição de possibilidade do discurso. Julgamos, portanto, oportuno dizer que Gadet e Pêcheux (2004) apresentaram três concepções de língua, sendo estas a língua de madeira, que é movida no direito, no socialismo e na gramática; a língua de ferro, fluida no capitalismo que tenta sobrepor-se ao socialismo e no atual terrorismo, ambas são línguas de controle, transparência e rigidez, e a língua de vento que circula na poesia e na publicidade, que instaura efeitos de sentido, opacidade e resistência.

Torna-se necessário dizer que o funcionamento dessas línguas não se estabelece de modo estanque. Como exemplo, Gadet e Pêcheux (2004, p. 24) afirmam que “a língua de vento permite à classe no poder exercer sua mestria, sem mestre aparente. Ela serve tampouco a seu mestre. O imperialismo fala hoje uma língua de ferro, mas aprendeu a torná-la tão ligeira quanto o vento”.

De tal modo, enfocamos a língua de vento, objeto simbólico da propaganda, caracterizando-a também por sua instantaneidade dos sentidos, por ser tão ligeira, quanto o vento. (GADET; PÊCHEUX, 2004). Os textos publicitários, nesse sentido, atingem, simultaneamente, a todos e a cada um. Frisamos que a partir dos limites no estabelecimento das línguas, a de vento pode se recobrir de autoritarismo ao fazer injunção ao consumo. Olhamos, assim, para as propagandas como efeitos da ideologia predominante do capitalismo. Tais textos se formulam por meio de jogos imaginários pelos quais o sujeito publicitário tenta estreitá-los aos anseios do leitor.

Em referência a esses jogos imaginários, Hansen (2009, p. 12) afirma:

A construção de sentido da propaganda é afetada pela constante preocupação que o publicitário tem com a imagem que o leitor faz do anunciante, do produto e da marca anunciados, assim como a projeção de uma imagem que o leitor faz da publicidade. E é por essas antecipações imaginárias que o publicitário constrói o efeito-leitor, constitutivo do seu dizer.

Situamos esses jogos imaginários ao campo da antecipação, no qual o sujeito publicitário se projeta no lugar de seu interlocutor, ouvindo o seu próprio dizer. Este sujeito se

antecipa pela busca de prever as reações no ouvinte e produzir sobre ele os efeitos de sentido desejados. (ORLANDI, 2015a).

Frente aos dispositivos teóricos apresentados, ousamos diluí-los em etapas constituintes de nosso processo interventivo.

2.6 A constituição de nossa prática afetada pelo viés da teoria

Iniciamos o nosso projeto fazendo uma visita, em virtude do nosso afastamento para qualificação concedido pela Secretaria de Educação Básica do Estado de Mato Grosso, à referida Escola Estadual “Deputado Emanuel Pinheiro”, com agendamento para novembro de 2015, aos alunos que se constituiriam autores de todo o processo, a fim de coletar, por meio de um bate papo informal, sugestões de temas que considerassem relevantes na abordagem de textos publicitários, bem como apresentar, em linhas gerais, nossa proposta de intervenção.

Os motivos pelos quais havíamos escolhido essa turma, como já mencionamos, se deu pelo fato de que já tínhamos trabalhado juntos e vivenciado um processo de identificação e afetosidade, além de entender que, em sua maioria, a não apropriação da leitura e da escrita era um entrave para o seu desenvolvimento tanto em Língua Portuguesa e nas demais disciplinas, quanto para a sua vida.

Apesar de já termos vislumbrado um trabalho que regesse a publicidade, impor tal materialidade nos faria ir de encontro aos princípios “antiautoritários” que defendemos. Perguntamos, então, se os alunos gostavam de propagandas e, diante de unânime afirmativa, interroguei-lhes sobre os assuntos, em propaganda, que mais lhes despertavam o interesse. As respostas foram “moda, atletismo, tecnologia e comida”, a partir dos quais mobilizaríamos um arquivo de leitura em que a opacidade, a desnaturalização e a materialidade da língua seriam trabalhadas na relação do verbal com o visual.

Os temas mencionados foram registrados, pesquisados, pois seriam, minuciosamente, trabalhados no decorrer do projeto. Em fevereiro de 2016, na intervenção propriamente dita, julgamos necessário retomar a nossa conversa com os alunos, lembrando-lhes dos temas e questionando-lhes se seriam, de fato, mantidos.

O nosso exame de qualificação ocorreu após os dois referidos encontros que tivemos com os alunos. As nossas avaliadoras, a professora Dr.^a Lucília Maria Abrahão e Sousa

(FFCLRP/ USP) e a professora Dr.^a Silvia Regina Nunes (UNEMAT) não se opuseram às propostas de nosso projeto, portanto, optamos por mantê-las.

Buscamos desenvolver os recortes temáticos “moda, atletismo, tecnologia e comida”, conforme anunciado anteriormente. No entanto, houve uma modificação do planejamento - os recortes atletismo e tecnologia não foram trabalhados em virtude da escassez do tempo. Escassez esta justificada, aqui, pelo acréscimo de leituras sobre algumas propagandas que circulavam em *outdoors* e *na internet*, que não condiziam com temas propostos, mas que despertaram o interesse dos alunos.

Ao nos referirmos à palavra recorte, emprestamos o sentido atribuído por Orlandi, que é o de fragmento da situação discursiva. (ORLANDI, 1984). Pensamos que seja oportuno, por meio do dizer da autora, apresentar a distinção entre o recorte e o segmento, que se dá pelo fato de que o segmento é uma unidade ou da frase ou do sintagma. No caso da segmentação, o linguista visa à relação entre unidades dispostas linearmente. A hierarquização dos níveis de análise, neste caso, se faz mecanicamente. O que não é o caso, quando se trata de recortes, pois não há uma passagem automática entre as unidades (os recortes) e o todo que elas constituem. (ORLANDI, 1984).

Frente as tais concepções, trabalhamos a propaganda sob suas distintas materialidades, sendo estas compreendidas por Lagazzi (2010) como modos significantes pelos quais os sentidos se formulam, e, em diferentes gestos de interpretação. A autora remete-se ao conceito “significante”, afirmando que este é:

Entendido não mais como imagem acústica, referida ao signo em determinada leitura Saussuriana, mas como componente de uma cadeia estruturante falha, cuja materialidade específica (verbal, visual, sonora, gestual...) fica exposta à produção de significações. (LAGAZZI, 2008, p. 1).

Não há, portanto, um sentido transparente nos objetos simbólicos, os sujeitos produzem efeitos de sentido a partir dos gestos de interpretação. (BOLOGNINI, 2007). Buscamos sob os diferentes modos de circulação dos textos publicitários, proporcionar um trabalho com a leitura que mobilizasse os três momentos inseparáveis, no que tange à significação da linguagem:

A formulação, que se dá em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas; a constituição de sentidos que se dá a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo e a

circulação que diz respeito aos trajetos dos dizeres que se dão em certas conjunturas. (ORLANDI, 2001, p. 9).

Para tanto, em meio às leituras e interpretações, propiciadas a partir dos textos publicitários, construiríamos um arquivo de leitura.

Sob a égide pècheutiana, compreendemos que “considerar o arquivo em sua materialidade implica encontrar na prática de análise de discurso o momento da interpretação, em relação ao da descrição, num batimento entre um e outro”. (PÊCHEUX, 2008, p. 54).

Acreditamos, por conseguinte, que todo dizer se vincula a outro dizer, a construção desse arquivo de leitura nos propiciaria mobilizar a memória de outros dizeres, além de nos ter propiciar também o deslizamento de sentido (polissemia) ao que já foi dito. É no movimento de atualização do arquivo que o sujeito-leitor produz sentido, pois sujeito e sentido constroem-se junto com o texto. (ROMÃO; PACÍFICO, 2006).

Nessa perspectiva, propusemos, juntamente com nossos alunos, seleções de propagandas para leitura.

Face à seleção, em conjunto, de textos publicitários com os temas previamente escolhidos pelos adolescentes, de diversas materialidades e meios de circulação, como revistas impressas, vídeos e *outdoors*, pensamos, por meio do trabalho com a leitura, mobilizaríamos conceitos da Análise de Discurso, tais como a formulação, a constituição e a circulação. O modo em que esses textos fossem compreendidos, partindo de suas condições históricas e sociais, nos mostraria os olhares de nossos alunos frente aos temas, que, possivelmente, ganhariam novos sentidos.

Com o ensejo de trabalharmos as propagandas circuladas em *outdoors*, não poderíamos fotografá-las e lançá-las no *data show*, pois, dessa maneira, lhes escaparia os sentidos atribuídos *in locu*. Sendo assim, planejamos uma saída da escola para localizar, analisar e discutir os efeitos das propagandas em circulação nos *outdoors*, situados em sua proximidade.

Interessadas em melhor compreendermos a sistematização dos processos constitutivos das propagandas, foi pensada uma visita a uma agência de publicidade, localizada em Cuiabá, eleita em virtude de sua consolidação no mercado há catorze anos e por ser a primeira em Mato Grosso, tendo recebido mais de 280 premiações.

Pretendemos, com a visita, colhermos fatos de linguagem que nos serviriam de análise e fariam parte do nosso arquivo de leitura, bem como todas as atividades da intervenção.

Nossa proposta foi a de realizar um trabalho de leituras e discussões constantes, a respeito de diversas propagandas, dado que tal trabalho possibilitaria aos alunos a atribuição de novos sentidos, apresentados em suas reescritas⁸, e a realização de um exercício de sugestões e críticas, expostas por grupos.

Para fins de socialização, foi previsto um encontro com a comunidade escolar, para que as propagandas de diferentes materialidades e modos de circulação fossem a ela apresentadas, assim como todo o nosso processo para dar visibilidade e reconhecimento aos trabalhos de nossos alunos.

Problematizar a leitura dos textos publicitários, desnaturalizando a língua, compreendendo, assim, a sua opacidade e incompletude, que os sentidos não estão dados no texto, mas se constituem com os sujeitos interlocutores e suas condições de produção foi o nosso desafio. Certas de que, como a língua, esse trabalho não se fecha ousamos torná-lo um fio para novas interpretações.

⁸ Em nosso trabalho, optamos pela nomenclatura “reescrita” quando, diante de propagandas, os alunos as reformularam. Não se trata, portanto, da constituição do mesmo, mas da livre iniciativa desses alunos frente às materialidades apresentadas. Nesse prisma, Dias (2009, p.16) afirma que quando se mudam os instrumentos da escrita, “mudam também a relação do sujeito com a linguagem, com a escrita, com o conhecimento sobre a língua; mudam as relações sociais, as relações imaginárias”.

3 INTERVENÇÃO METODOLÓGICA: AS PERIPÉCIAS DE UMA TRAJETÓRIA

3.1 Roteiro da viagem

O presente capítulo tem como objetivo traçar, de maneira minuciosa, o percurso de atividades desenvolvidas no projeto de intervenção escolar, partindo de uma prévia conversa com os alunos sobre a nossa proposta e pedidos de sugestões de temas, até chegarmos à confecção de um vídeo e a socialização de todo o processo à comunidade escolar.

Cabe dizer que um dos nossos desafios foi triar as atividades que comporiam este capítulo. Primeiramente, tínhamos que ter clareza sobre quais aspectos seriam considerados para este processo de seleção.

Olhávamos para o nosso arquivo de leitura buscando respostas para que, de uma maneira ou de outra, contemplássemos pontos de distintas análises. Ora escolhíamos algumas propagandas em razão das formulações orais dos alunos, que se constituíam em indícios de autoria, ora em virtude das suas formulações escritas, que também os inscreviam na repetição histórica, em que “o dizer repousa no repetível (interpretável) enquanto memória constitutiva (interdiscurso)” (ORLANDI, 2015b, p. 28), ora em trabalhos que, no geral, não fluíram como gostaríamos, a fim de dizer sobre a falta de controle no processo de funcionamento da língua. Ademais, os traços e as cores de alguns dos anúncios reescritos também nos chamaram a atenção, tanto para dizer que houve criatividade, sendo este um processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, quanto de produtividade, que mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível e que produz a variedade do mesmo. (ORLANDI, 2015a). Ressaltamos ainda o nosso apreço frente a trabalhos que os alunos se orgulhavam e se diziam artistas por realizá-los.

Optamos, então, por recortar para o Capítulo 3 as propagandas que, em nossa compreensão, propiciaram maior interesse e identificação por parte dos alunos, a saber, uma que tratava da violência contra a mulher (não se vincula aos eixos temáticos), a *Club Social* (eixo temático comida), a *Ferracini* (eixo temático moda), o *Detroit Steakhouse* (eixo temático comida), o *Mc Donald's* (eixo temático comida), a *Pepsi* (eixo temático comida) e a *Coca-Cola* (eixo temático comida). Nestas julgamos a pertinência de

analisarmos os ditos e os não-ditos, o funcionamento da paráfrase e da polissemia e a relação do real com o imaginário, imbricados à linguagem verbal e visual.

Salientamos que todas as propagandas e reescritas estão disponíveis nos Anexos do trabalho e serão retomadas em trabalhos futuros.

Sendo assim, constituímos a primeira etapa com fatos de linguagem envolvendo uma conversa com os alunos sobre “propaganda” e seleção de recortes temáticos; a criação da página no *Facebook*; uma reunião com os funcionários da escola para apresentação do projeto; uma seleção de propagandas em revistas e discussões sobre os ditos e não-ditos na relação do verbal com o visual; uma pesquisa sobre propagandas e roda de conversa sobre o material levantado e leituras, discussões e produções de propagandas relacionadas à violência contra a mulher e *Club Social*.

A segunda etapa se estabeleceu mediante uma conversa sobre uma visita que realizaríamos aos *outdoors* e entrevista sobre as dúvidas e expectativas em relação a tal materialidade; a visita aos *outdoors* propriamente dita; uma roda de conversa sobre a visita e leituras, discussões e produções das propagandas circuladas nos *outdoors* relacionadas à *Ferracini* e *Detroit*.

Contemplamos na terceira etapa uma conversa com os alunos sobre a visita que faríamos a uma agência de publicidade e elaboração de perguntas aos publicitários; a efetivação da visita à agência; uma roda de conversa sobre a visita à agência; a retomada de discussões frente a algumas propagandas lidas e discutidas, antes da eclosão de uma greve e leituras, discussões e reescritas de propagandas referentes ao/ à *Mc Donald's*, *Pepsi* e *Coca-Cola*.

Na quarta e última etapa, houve a distribuição de convites à comunidade escolar para a socialização do projeto; gravações para o vídeo sobre as etapas do trabalho e a sua socialização.

Durante a narração de toda trajetória, cabe frisar que buscamos um contínuo diálogo com a teoria, estabelecendo em nós um novo olhar às práticas desenvolvidas.

3.2 Leitura e escrita: o embarque

Conforme já dito no Capítulo 2, iniciamos o nosso projeto fazendo uma visita, em virtude do nosso afastamento, à referida Escola Estadual “Deputado Emanuel Pinheiro”, com agendamento para novembro de 2015, aos alunos que seriam os sujeitos de tal

processo, a fim de coletar, por meio de um bate papo informal, sugestões de temas que considerassem relevantes na abordagem de textos publicitários, bem como apresentar, em linhas gerais, nossa proposta de intervenção.

Em duas horas-aula conversamos sobre a nossa proposta de trabalho com propagandas, o motivo pelo qual havíamos escolhido aquela turma e quais eram os assuntos, em textos publicitários, que mais despertavam o interesse dos alunos. Portanto, os recortes temáticos selecionados por estes, para o início do trabalho, como anteriormente citados, foram “moda, atletismo, tecnologia e comida”, a partir dos quais mobilizaríamos um arquivo de leitura. Arquivo este distinto daquele em que, empiricamente, se descreve pelo acúmulo de documentos organizados e cancelados por uma instituição ou área de conhecimento, mas sim, o que se concerne em sua materialidade. (DIAS, 2014).

Segundo a autora, a materialidade do arquivo é, portanto:

Aquilo que faz com que ele signifique de um modo e não de outro, que faz com que, ao se deparar com ele, o sujeito o recorte de maneira x e não y. Um mesmo arquivo não é o mesmo para todos, por causa da sua materialidade. (DIAS, 2014, p. 8).

Construído concomitantemente aos gestos de ler e interpretar, o olhar para nosso arquivo abarca os equívocos, a opacidade e a desnaturalização da língua em um batimento entre o verbal e o visual.

É oportuno dizer que o “equívoco” não é aqui tomado como erro, mas como espaço suscetível de um discurso tornar-se outro. É, de acordo com Orlandi (1998), a remissão do sujeito ao inconsciente e a remissão da história, à ideologia.

Desse modo, “o equívoco passa a constituir o linguístico não como algo a ser evitado ou que é um mero acidente para ser pensado como estruturante, mas sim como fato estrutural implicado pelo simbólico”. (ORLANDI, 1998, p. 11).

Em relação aos temas, estes foram registrados, pesquisados e minuciosamente trabalhados no decorrer do projeto.

Em fevereiro de 2016, na intervenção propriamente dita, retomamos a nossa conversa com os alunos, lembrando-lhes dos temas e questionando-lhes se seriam, de fato, mantidos. Optaram que sim. Fizemos seleções de propagandas para uma primeira leitura. Conversamos também sobre as noções que os alunos tinham sobre publicidade,

pois dar-lhes voz implicaria, segundo afirma Pfeiffer (2003, p. 103) “em criar reais espaços interpretativos nos quais os alunos se inscrevam no interdiscurso, criando sítios de significância e, portanto, historicizando seus sentidos e colocando-se ativo no funcionamento da linguagem”.

Um aluno, portanto, nos disse que a propaganda servia para informar, alguns nos disseram que esta servia para nos fazer comprar e houve também quem não nos dissesse nada. A respeito dessas últimas colocações, observamos que havia um sentimento de medo ou insegurança em socializar o que pensavam, pois estavam submergidos no discurso autoritário em que, segundo Orlandi (2003, p. 86), “não são relevantes para as suas condições de significação a utilidade, a informatividade e o interesse do destinatário”. Ao perguntar sobre as propagandas que eles mais gostavam, a maioria nos respondeu que eram da *Coca*, do *Subway* e da *Fanta*. Estes alunos, assim como os consumidores em geral, são levados a se reconhecerem nas propagandas. Nessa perspectiva, Carrozza (2010, p. 49), afirma:

Se o consumo representa um mecanismo de identificação social, não o faz de qualquer forma, mas calcado no imaginário que se constitui sobre determinadas marcas e produtos e que faz com que o sujeito, na sua posição de usuário da marca, estabeleça sua relação de pertencimento social.

Quisemos saber também quais eram os meios de circulação das propagandas que os alunos conheciam. Ressaltamos que o nosso entendimento a respeito de circulação advém de Orlandi (2001, p. 11) ao afirmar que “a circulação é onde os dizeres são como se mostram. Os trajetos dos dizeres”. Salientamos também que os meios nunca são neutros e que suas condições de produção são distintas, rompendo sentidos adversos entre si. (ORLANDI, 2001). Diante da questão, os adolescentes nos responderam que eram a televisão, as revistas, os jornais e a internet. Não somente os nossos alunos, mas a sociedade como um todo, se inscreve em um processo de significação e ressignificação de suas circunstâncias sociais e históricas, frente a mecanismos de alternância de imagens, propostos em movimentos de ir e vir, advindos dos meios midiáticos. Processo este que converte a sociedade a um efeito de identificação com estes meios, os *mass medias*, que são classificados, segundo Carrozza (2008, p. 3), como:

Os meios de comunicação de massa, destinados ao grande público e que podem também ser chamados de meios convencionais. Diremos que são meios capazes de levar a mensagem a uma grande fatia de público ao mesmo tempo.

Voltadas aos alunos, lhes perguntamos se estes gostavam de ver propagandas, a sala ficou dividida. Interrogamos-lhes sobre onde, na maioria das vezes, viam propagandas. A maioria nos disse que é pela internet, resposta que se justifica pelo fato de que esse meio de circulação “seja desenhado como um terreno livre e democrático, em que ‘tudo’ está lá, em que ‘tudo’ se pode guardar, o que apenas se dá imaginariamente”. (SARIAN, 2012, p. 152). O segundo lugar se deu à televisão.

Aprofundamos um pouco a nossa conversa sobre propaganda, falando da importância de se observarem cores, imagens, legendas, a data e o suporte de circulação de um texto publicitário. Pedimos, em seguida, que os alunos se reunissem em grupos de três, distribuímos revistas e cada grupo de alunos selecionou duas propagandas, observou e conversou a respeito. Levantamos perguntas sobre o verbal e o visual e sobre o meio de circulação das propagandas selecionadas. Estes escreveram suas compreensões e entregaram-nos juntamente com as respectivas propagandas.

Solicitamos aos alunos que realizassem, posteriormente, uma pesquisa sobre a definição, história, os mecanismos e a atuação referentes aos textos publicitários, entre outras questões que se mostrassem relevantes. Inicialmente, pensamos na efetivação da referente pesquisa no laboratório de informática da escola, entretanto, este estava desativado, em virtude dos computadores se apresentarem com defeitos. Sendo assim, a pesquisa foi proposta para casa, com o prazo de entrega negociado em uma semana.

Criamos uma página no *Facebook* nomeada “Processo de constituição de propagandas”, pois acreditamos na importância da linguagem digital ou discurso eletrônico no que tange, segundo Orlandi (2009, p. 63), “[a]os distintos modos de significar que, ao mesmo tempo, desafiam o homem, mas são também uma abertura para o (e do) simbólico.” A autora diz ainda que esta linguagem “re-organiza a vida intelectual, re-distribui os lugares de interpretação, desloca o funcionamento da autoria e a própria concepção de texto”. (ORLANDI, 2009, p. 63).

Nessa perspectiva, ao olharem para todas as etapas de nosso trabalho, arquivadas no *Face*, os alunos as viam de modo diferenciado, com novos efeitos, inclusive, os de autocríticas. Como exemplo, citamos os comentários de que as cores de suas

propagandas poderiam ser mais fortes, de que as letras poderiam ser maiores, de que algumas meninas ficaram com “caras” estranhas nas fotos e os de autovalorizações, como dizeres de que o anúncio de seu grupo ficou bonito, pareceu-se com uma obra de arte, em um processo de identificação, uma regularidade em nosso trabalho. Distantes do objetivo de naturalizar ou desgastar o sentido deste conceito, mas de enfatizá-lo frente a sua importância para as práticas discursivas dos alunos-sujeitos, trouxemos, para este ponto do trabalho, a compreensão formulada por Pêcheux (2009). O autor inscreve a identificação na primeira modalidade discursiva do funcionamento subjetivo, ao tratar da luta de classes no capítulo de Semântica e Discurso intitulado “A forma-sujeito do discurso na apropriação dos conhecimentos científicos e da política do proletariado”, afirmando que “o interdiscurso determina a formação discursiva com o qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos em ‘plena liberdade’”. (PÊCHEUX, 2009, p. 199).

Aproveitamos a oportunidade de uma reunião pedagógica e apresentamos o nosso projeto para os professores e gestores da escola. Falamos um pouco sobre a Análise de Discurso e como mobilizaríamos tal teoria no trabalho com textos publicitários. Lemos alguns dos passos metodológicos traçados, pedimos para que circulasse o nosso projeto entre os demais professores da escola e o deixamos à disposição de todos, nas mãos de nosso coordenador. Enquanto explicávamos a respeito do projeto, os nossos colegas dispensavam-nos um olhar atento e interessado. Estes não tiveram dúvidas e nem sugestões. No final da explicação, parabenizaram-nos e elogiaram o nosso projeto, dizendo ser algo muito bom, atrativo e inovador.

Com nossos alunos, realizamos uma roda de conversa a respeito das pesquisas realizadas sobre propaganda. No entanto, vários alunos não as fizeram. Diante das que tínhamos em mão, fizemos uma leitura e discutimos o assunto. Questionamos-lhes sobre o que entendiam por alguns termos citados nos trabalhos, como “persuadir”, “seduzir”, “oferta de produtos e serviços”. Por meio de exemplos, alguns interagiram e mostraram sua compreensão, assumindo-se autores, ocupando, assim, “uma posição na filiação de sentidos, nas relações de sentidos que vão se constituindo historicamente e que vão formando redes que constituem a possibilidade de interpretação”. (ORLANDI, 2012a, p. 15).

Falamos sobre algumas propagandas, entre estas, uma da *Coca-Cola*, que circulou, entre outros meios, pela tevê, em 2015, em que uma garota supostamente gótica, fala que quer sair de casa, mas depois resolve que quer levar toda a sua família também. Esta se apresenta posta à mesa, sorrindo e conversando, enquanto a garota olha para todos e pensa: “*O que é que eu tô fazendo aqui com essas pessoas? Eu não faço parte dessa família! Eu tenho que sumir daqui! Pegar a minha guitarra e tchau, fui! Aqui ninguém se importa comigo!*”. Em seguida, a sua mãe se aproxima e lhe entrega um prato com macarrão da cor preta e ovo frito em formato de guitarra. Naquele instante, a garota pondera: “*Se bem que a minha mãe eu levaria comigo*”. O seu pai, então, lhe serve *Coca-Cola*. Diante do fato, ela pensa: “*E o meu pai, de férias, talvez, pra fazer companhia pra ela*”. Olhando para o seu irmão, enquanto explicava algo, a garota reflete: “*E o João, para consertar o meu celular. É! talvez o jeito seja fugir todo mundo junto!*”. Vemos aqui um deslocamento de sentido, sendo este o “efeito metafórico, a transferência, a palavra que fala com outras” (ORLANDI, 2015a, p. 51), pois o fato da garota querer sair de casa remete o interlocutor a um imaginário de que esta não se relaciona bem com os seus familiares e quer se distanciar destes. A ruptura com o sentido esperado, sair de casa, se dá no momento em que a tal garota decide por levar a sua família também. Os alunos, pertencentes ao mesmo universo da garota, que é a adolescência e os seus conflitos internos e familiares, se identificaram com essa questão e gostaram da propaganda. É importante dizer que utilizamos o termo “identificar-se” concernente à formulação de Lagazzi (2015, p. 243), quando afirma que “é se reconhecer na evidência de sentidos que se produzem no movimento da cadeia significante, portanto se desconhecendo a cada reconhecimento já que a falta é constitutiva nesse processo”.

Aproveitamos a oportunidade para perguntar se em quaisquer dos textos publicitários que circulavam sobre refrigerantes algum dos alunos havia percebido a exposição das substâncias que os compõem. Após a resposta, que foi negativa, perguntamos também se sabiam sobre alguma das substâncias e se estas nos causavam algum efeito. Não souberam descrever as substâncias, mas nos disseram sobre danos, como câncer, diabetes e “fraqueza nos ossos”. Gesto este condizente com a afirmação de Orlandi (2015a, p. 81) em que “ao longo do dizer, há toda uma margem de não ditos que também significam”.

Notamos que os alunos, mesmo sem conhecerem as substâncias presentes nos refrigerantes, as associaram, quando elencaram tais doenças a algo nocivo à saúde, atualizando, assim, a memória discursiva, entendida como “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. (ORLANDI, 2015a, p. 29).

Entramos, então, em propagandas de cerveja e questionamos-lhes sobre como eram as pessoas que, em geral, apareciam nessas propagandas. Responderam-nos que eram todas muito bonitas. Segundo Gregolin (2007, p. 18), “essas propagandas são verdadeiros dispositivos por meio dos quais instalam-se representações, forjam-se diretrizes que orientam a criação simbólica da identidade”.

Diante da unânime resposta dos alunos, quisemos saber se cervejas tinham algum tipo de ligação com beleza. Riram e nos disseram que não. Lembramos, na sequência, de um fato que a nossa orientadora nos contou, em conversa informal, sobre uma senhora que acreditava que a Xuxa, enquanto garota propaganda, usava, de fato, o hidratante *Paixão*, da marca *Davene*. Perguntamos se os alunos conheciam a referida propaganda e se acreditavam que a Xuxa usava aquele hidratante. Responderam-nos, prontamente, que não. Citamos casos de propaganda como o da *Ypê*, em que aparece a Suzana Vieira, o da *Pantene*, em que aparece a Grazi Massafera, o da cerveja *Itaipava*, com a Juliana Paes. Pretendíamos, frente a tais anúncios, que os alunos nos dissessem se havia ou não alguma relação das mencionadas celebridades com os produtos que ofertavam.

A maioria nos respondeu que não. Entre estes, um garoto formulou que a Juliana Paes não teria aquele corpo bonito se consumisse cerveja e acrescentou dizendo que as celebridades fazem propagandas de produtos não porque são bons ou porque os utilizam, mas para ganhar dinheiro. Essa formulação nos levou a compreender que “o autor se produz pela possibilidade de um gesto de interpretação que lhe corresponde e que vem ‘de fora’. O lugar do autor é determinado pelo lugar da interpretação”. (ORLANDI, 2012a, p. 75). Alguns alunos, no entanto, permaneceram em silêncio.

Em meio a nossa conversa, compreendemos que a estereotipia e os efeitos imaginários são aspectos preponderantes para a constituição de propagandas. Nesse sentido, Carrozza (2010, p. 62) afirma que em tal processo se cria:

Uma ciranda de imaginários, onde se configura um jogo produtivo entre reconhecer/conhecer/ser no nível da representação, quando na verdade, o

que se faz é construir um consumidor com o qual os sujeitos se identifiquem e desejam ser.

Sendo assim, perguntamos se os alunos já haviam comprado algum produto depois de vê-lo em propagandas. Depois de ficarem pensativos, uma aluna nos disse que quis experimentar os sanduíches do *Subway* após ver o anúncio publicitário da marca. Um aluno comprou a *Fanta Maçã* e, então, o assunto deslizou para os sabores da *Fanta*. Alguns falaram que a de maçã não é tão boa quanto a de laranja, alguém nos disse que preferia a de uva, outro lhe contradisse, falando que achava a de uva horrível, pois era muito doce e enjoativa. Face aos diferentes efeitos de sentidos atribuídos pelos nossos alunos, compreendemos, conforme Orlandi (2015b, p. 17), que tais “efeitos se dão porque são sujeitos dentro de certas circunstâncias e afetados pelas suas memórias discursivas”.

Frisamos que as propagandas que foram comentadas não foram expostas. As discussões surgiram por base nas circulações da tevê. Discussões estas que propiciaram aos alunos murmúrios de lamentações após o sinal de encerramento da aula. Tivemos a sensação de que o tempo foi escasso para tantas formulações.

Cabe frisar também que visualizamos, durante a apresentada roda de conversa, “que por meio da articulação necessária e sempre presente entre o real e o imaginário que o discurso funciona” (ORLANDI, 2015a, p. 72), pois os alunos falavam com base no imaginário construído a partir do exposto nas propagandas, em um confronto com a realidade rotineira que constitui as condições de produção destes alunos.

Figura 1 - Roda de conversa.



Fonte: Arquivo da autora (2016).

Trabalhamos, em seguida, com propagandas que circularam em sites e redes sociais e que cingiam ou não aos eixos temáticos sugeridos pelos alunos, a lembrar “moda, atletismo, tecnologia e comida”. O nosso arquivo se constituiu com propagandas da *Club Social*, de enfrentamento ao abuso contra a mulher, do *McDonald’s*, da *Pepsi* e da *Coca-Cola*. Unimos às referidas propagandas outras que circularam em *outdoors*, a saber, da *Ferracini* (buscamos o diálogo desta com propagandas de mesma marca, de materialidades visual e áudio-visual, que circulam no meio eletrônico) do Mega Show (estabelecemos relações desta com a propaganda do 1º Lambaforró, disponibilizada na internet), do Auto da Paixão de Cristo, da Unirondon (propiciamos confrontos entre esta e outra propaganda da concorrência, Unic, que circula na internet), do *Detroit Steakhouse*, de *O Boticário*, da *Carmen Steffens*.

Nota-se que alguns anúncios não contemplaram os eixos temáticos previamente sugeridos pelos alunos, mas os trabalhamos em razão de também irem ao encontro de seus interesses.

No cronograma de nosso projeto havíamos apresentado a visita e o trabalho relacionados aos *outdoors* após as discussões sobre as propagandas eletrônicas. *No meio do caminho não havia uma pedra*, mas havia uma ansiedade por parte dos alunos

em visitarem os *outdoors*. Diante disso, alteramos o percurso, trabalhando as propagandas dos outdoors no entremeio com as demais.

Apresentaremos as leituras representativas de cada etapa de nossos trabalhos com algumas das peças publicitárias mencionadas, as restantes constarão no fim deste trabalho, constituindo a seção dos anexos.

Exibimos, primeiramente, a propaganda que combate o abuso contra as mulheres, que expusemos por meio de um *data show*:

Figura 2 - Fundação King Khalid – Arábia Saudita.



Fonte: Tudo Interessante⁹.

Inicialmente, pretendemos que os alunos nos dissessem quem produziu a propaganda e qual era o seu suporte de circulação, pois julgamos relevante “saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos”. (ORLANDI, 2015a, p. 7).

⁹ Disponível em:< <http://www.tudointeressante.com.br/2014/02/21-propagandas-completamente-geniais-pelo-mundo.html>>. Acesso em: 07.mar.2016. Tradução: Algumas coisas não podem ser escondidas / Enfrentando juntos o abuso contra as mulheres.

Em relação às questões mencionadas, constatamos que direcionamos os sentidos do texto. Admitimos, perante tal circunstância, que nos eximirmos do discurso autoritário foi para nós um processo de várias quedas, pois as vozes deste discurso, mesmo após muitos estudos sobre a AD, insistiam em ecoar. Pegávamo-nos, por vezes, como esta, direcionando sentidos diante de perguntas aos textos trabalhados. Ora percebíamos tais fatos no instante da fala, ora na transcrição de nossas aulas e ora por meio de diálogos com a nossa orientadora. A sala de aula, como afirma Lagazzi (2003), expõe nossas necessidades equívocas.

Após, então, os alunos terem nos respondido as questões que colocamos, perguntamos-lhes o que notavam ao olhar para aquela imagem. Rapidamente, nos responderam que era a de uma mulher com um olho machucado. Em seguida, indagamos-lhes sobre como é que sabiam que se tratava de uma mulher. Sem mencionar a legenda, nos disseram que era por causa dos olhos. Ficamos intrigadas e lhes perguntamos o que havia nos olhos para que os definissem como femininos. Algumas meninas falaram-nos que foi por meio dos cílios que tiveram tal constatação.

Questionamos-lhes sobre o que poderia ter causado aquele machucado, observado pelos alunos anteriormente. Responderam-nos que ela deveria ter apanhado do namorado ou marido. A resposta levantada e inscrita nas condições de produção, as quais compreendem os sujeitos, a situação e a memória (ORLANDI, 2015a), aponta-nos para o social, valendo-se do funcionamento do interdiscurso, ou seja, “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2015a, p. 29), em que é grande o número de agressões praticadas às mulheres advindas de seus parceiros, já que, segundo o “Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil”, em 2013, registrou-se 4.762 assassinatos de mulheres, sendo 50,3% cometidos por seus familiares e desse total, 33,2% por seus parceiros ou ex-parceiros.

Dando continuidade à resposta dos alunos, quisemos saber de onde, provavelmente, seria tal mulher. Estes nos falaram que ela era da Arábia Saudita. Perguntamos-lhes por qual/is elemento/s levaram-nos a fazer essa relação. Alguns nos disseram que era por causa da legenda, acima da imagem, outros associaram a legenda à vestimenta e nos disseram que era devido ao pano no rosto, o véu de nome *nicabe* ou *niqab*, em árabe. Os alunos afirmaram que ainda não haviam visto uma mulher árabe, que fosse “nativa”, a sua frente, mas já visualizaram como ela se veste, por meio de revistas e

jornais televisivos. Estes (as revistas e os jornais) estabilizam o sentido da mulher do mundo árabe em nossa sociedade, anulando outros sentidos que não advenham da mulher que usa o véu. Há, neste caso, o funcionamento da memória institucionalizada (arquivo), que se define como “aquela que justamente fica disponível, arquivada em nossas instituições e da qual não esquecemos. A ela temos acesso, basta para isso consultar os arquivos onde ela está representada”. (ORLANDI, 2015b, p. 25).

Entramos, então, um pouco na cultura do Oriente Médio; um aluno mencionou que é de lá que partem os terroristas; evidenciamos, mediante tal informação, que há muita gente que convive de maneira pacífica naquele lugar.

O dizer daquele garoto, no entanto, não foi um gesto fundado em si, é um discurso abordado no mundo pelos meios de comunicação, em especial, a tevê; um sentido que circula como dominante, supostamente motivado pelas notícias que circulam nos telejornais sobre o Estado Islâmico, por exemplo. Sobre esse instrumento midiático de massa, Orlandi (2001, p. 181) diz:

Trabalha para que a memória não trabalhe. Para que esteja sempre já lá um ‘conteúdo’ bloqueando o percurso dos sentidos, seu movimento, seus deslocamentos. Para que, quando titubeamos, à beira do sem-sentido, discursos disponíveis com seus ‘conteúdos’ já lá, nos estejam à mão.

Diante, pois, da atribuição de sentido que o menino fez ao citado continente como um lugar de ataques terroristas, sustentada, como vimos, pelas reportagens na mídia sobre os ataques praticados por pessoas oriundas de tal lugar, falamos-lhe sobre a historicidade da referida região, a fim de que outros sentidos de Oriente Médio pudessem circular e produzir outros efeitos.

Ressaltamos que, ao tomar a palavra historicidade/história, o fazemos ligada a práticas e não ao tempo em si. Ela se organiza tendo como parâmetro as relações de poder e de sentidos, e não a cronologia. (ORLANDI, 2008).

Adentramos em aspectos religiosos e também no modo de se comportarem as mulheres do mundo árabe.

Em seguida, a fim de que outros gestos de interpretação circulassem, perguntamos-lhes se a cor preta, utilizada como o véu que recobre o rosto da mulher, lhes transmitia algum sentido. Obtivemos respostas de que ela representava o luto, de que lembrava tristeza e também de que simbolizava as trevas. Julgamos oportuno dizer que o

luto é representado pela cor branca no Japão. Portanto, as condições de produção interpelam os sentidos. Estas, segundo Orlandi (2015a, p. 28), “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória ‘aciona’, faz valer, as condições de produção é fundamental”.

Frisamos, aqui, que cor preta, de acordo com as condições de produção, que se inscrevem em um cenário heterogêneo, repousaria também sob os sentidos de elegância, poder, solidão e formalidade.

Voltadas, em seguida, para a questão do verbal, interrogamos aos adolescentes sobre em qual língua se apresentava a legenda. Ponderamos que a pergunta, aparentemente de conteúdo, produziu alguns efeitos não esperados. Os alunos responderam, pois, que era em língua portuguesa. Talvez pelo fato da tradução abaixo da imagem aparecer em letras maiores e mais visíveis. Dissemos-lhes que a legenda da propaganda estava junto à imagem.

Nesse momento, alguns disseram que aquele idioma era o da Arábia Saudita e, outros, que era o Inglês. Perguntamos a quem achava que o idioma era o da Arábia Saudita e a quem achava que era o Inglês, o que os faziam pensar que era um ou era o outro. Quem respondeu que era o idioma da Arábia Saudita achou que o fosse pelo fato da propaganda ter sido produzida em tal país. Quem respondeu que era o idioma Inglês, conhecia alguma palavra do mencionado idioma.

Perguntamos-lhes se a apresentada propaganda da Arábia poderia ter a legenda em língua portuguesa, francesa ou em qualquer outra língua que não fosse a inglesa. Responderam-nos afirmativamente, mas um único aluno nos disse que a língua inglesa era a mais conhecida no mundo, reafirmando o dizer de Celada (2008, p. 146): “a língua veicular por excelência e, portanto, de comunicação e de inserção laboral é o inglês”.

Perguntamos se os adolescentes conheciam outras palavras de origem estrangeiras. Disseram-nos que sim, a saber, *self service*, *impeachment*, *happy hour*, *off*, *delete*, *my Good*. Atribuímos referências as tais palavras ao fato de que estas circulam com frequência em nosso país com os seus sentidos já naturalizados.

Indagamos sobre quem, possivelmente, poderia ser o público-alvo da propaganda. Responderam-nos que seria o mundo. Perguntamos aos adolescentes se em todo o mundo as mulheres sofrem agressões. A resposta foi afirmativa. Diante disso,

perguntamos-lhes quais as informações que tinham sobre os abusos praticados contra as mulheres do Brasil. Nesse momento, notamos do quanto estavam informados sobre a referente problemática do nosso país! Falaram de casos de esfaqueamentos, estupros e tiros. Uma aluna comentou que, ao lado de sua casa, uma mulher apanha sempre do marido, mas não toma providência. Segundo a aluna, a referida mulher é uma “*sem-vergonha*”, pois poderia denunciá-lo. Notamos, por meio de sua indignação, que a aluna se não se identificou com a postura da vítima, que seu dizer se sustenta em uma ideologia patriarcal ou machista. Um aluno, de forma surpreendente, falou das agressões por meio das palavras, disse que estas machucam muito mais. Confidências familiares e dores foram externadas de maneira que soavam como “naturais”.

Assim sendo, compreendemos que os sujeitos, no lugar social de alunos, lugar este descrito como o espaço empírico que constitui o dizer do sujeito, se inscrevem em uma posição-sujeito, ou seja, em imagens projetadas de oprimidos ou marginalizados. (ORLANDI, 2015a).

Retomamos a propaganda, perguntando aos adolescentes o que poderia ser feito para diminuir os casos de violência contra a mulher do Brasil. Foram unânimes em dizer que é preciso denunciar. Entramos no assunto da Lei de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher (Lei n. 11.340/2006), popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, que, por coincidência, foi abordado poucos dias antes, em um jornal nacional de rede televisiva, mostrando quem é Maria da Penha e o porquê da alusão ao seu nome na lei.

Falamos sobre a reportagem e os conhecimentos que os alunos tinham a respeito da mencionada lei. Tais conhecimentos não se aprofundaram no fato de que as mulheres agredidas poderiam buscar ajuda nas Delegacias para que tais instituições prendessem os homens que as agrediram. Nesse cenário, a formulação, que é “a textualização das palavras, o corpo dos sentidos” (ORLANDI, 2001, p. 193), se apresenta como completa e naturalizada. No entanto, algumas discussões surgiram frente ao fato de dizermos que a lei existe também para casos que não haja parentesco, a saber, sogro, sogra, padrasto, madrasta, entre outros, desde que a vítima seja mulher. Um aluno teve a curiosidade de saber se os homens também poderiam denunciar. Dissemos que não e, diante de tal resposta, os meninos protestaram e julgaram a referida lei como injusta, interpretando que em nossos dias, há mulheres agressivas que batem em homens. Um garoto disse ainda que deveria existir a Lei João da Penha, para proteger a pessoas do sexo masculino. O

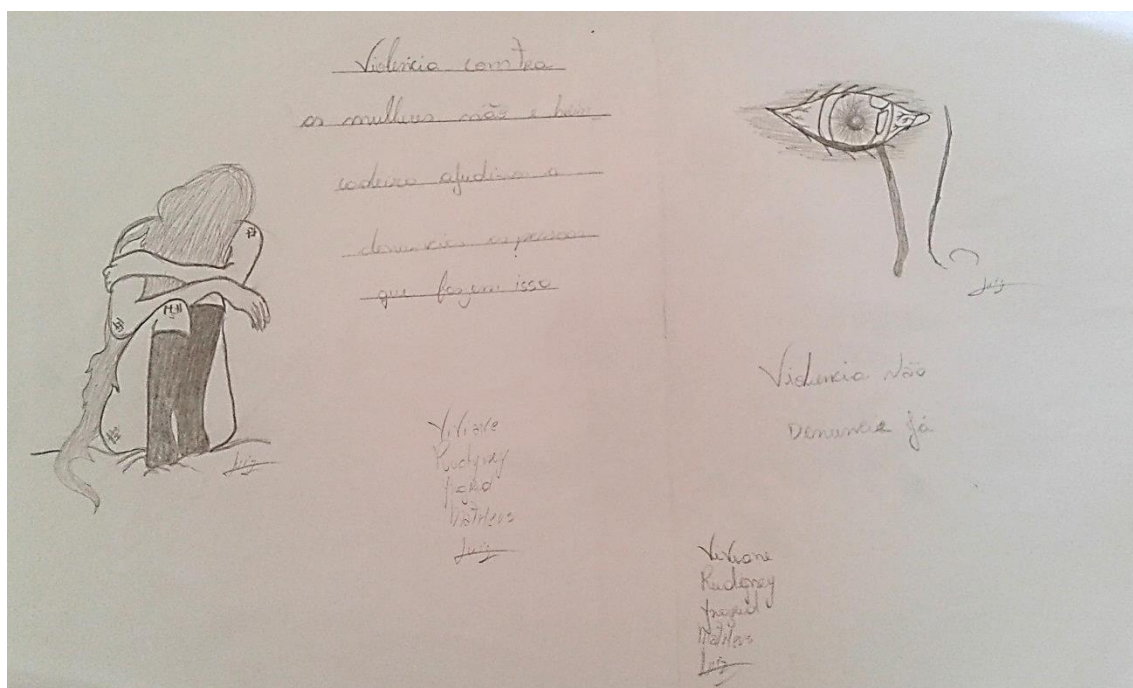
discurso dos nossos alunos pairou sobre a reflexão de Orlandi (2015a, p. 37), pela qual “os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros”.

Sob esse prisma, pedimos aos alunos que formassem grupos para fazerem uma propaganda contra o abuso em relação às mulheres, na forma manuscrita ou digital. Julgamos, pois, que frente a condições distintas da escrita, proporcionaríamos aos alunos a imputação de distintos sentidos. Nessa perspectiva, Dias (2009, p. 15) afirma que:

Há três diferentes modos de escrita: teclar, digitar, escrever. Nesses diferentes gestos da mão em escrita, a relação imaginária do sujeito com a língua e com o conhecimento sobre a língua é diferente porque o seu funcionamento muda. Há, assim, palavras tecladas, palavras digitadas, palavras escritas.

Tomaremos como análise para este trabalho dois exemplares da reescrita. Diante do primeiro, temos:

Figura 3 - Reescrita 1 da propaganda contra o abuso de mulheres.



Fonte: Arquivo da autora (2016).

A propaganda traz como legenda “Violência contra as mulheres não é brincadeira ajude-nos a denunciar as pessoas que fazem isso” e “Violência não. Denuncie já”. No

primeiro enunciado, ao se dizer que a violência contra as mulheres não é brincadeira, a negação traz para esse discurso um discurso-outro e revela um jogo de formações discursivas antagônicas. Em nossa sociedade, toma-se a violência contra as mulheres como brincadeira quando, por meio de várias materialidades significantes, a ridicularizam e discriminam. Grantham (2009) apresenta em seu artigo “Um tapinha não dói: um estudo da violência de gênero” algumas dessas materialidades, como a música *Um tapinha não dói* (Furacão 2000) e *Tapa na cara* (Pagodart). Em ambas as canções, a mulher pede para apanhar. Concordamos com a autora ao dizer que:

Esse discurso jocoso acaba por chancelar a violência do homem contra a mulher e, cantado em paradas musicais, passa a ser repetido, a ser tomado como ‘normal’ e a esconder uma certa convivência da sociedade para com a violência doméstica. (GRANTHAM, 2009, p. 7).

A violência contra as mulheres não é um acontecimento banal. Caso o fosse, não se faria necessário a implantação de uma lei de proteção às vítimas, a Lei Maria da Penha.

Ainda no que tange ao enunciado “*Violência contra as mulheres não é brincadeira ajude-nos a denunciar as pessoas que fazem isso*”, notamos que a flexão verbal “*ajude-nos*” coloca em evidência o funcionamento discursivo do “nós”: o sujeito-leitor e autor da reescrita se insere nesse chamamento. Ele não diz “denunciem”, mas “ajude-nos a denunciar”. Salientamos que este verbo “denunciar” se naturalizou devido aos espaços alargados em notícias, campanhas e reportagens que os meios midiáticos o inscrevem.

Contudo, indagamos que, de acordo com o que se queira denunciar, o faz para quem, ou melhor, para qual órgão? Precisa se deslocar no tempo e no espaço ou pode se efetuar a denúncia por telefone? Há obrigatoriedade da identificação? Existem riscos ao denunciador, se houver, existe proteção? As denúncias realizadas garantem sempre o funcionamento dos órgãos e a efetivação da justiça, se não, como cobrá-los? Enfim, os sentidos de denunciar interpelam estas e outras complexidades.

Notamos também que se pede ajuda para denunciar pessoas que praticam a violência, o que nos faria compreender que tais pessoas abrangeriam a ambos os sexos, porém, a representação da mulher que esconde o seu rosto, que se debruça em si, nos leva a olhá-la em sua fragilidade e em seu recolhimento de dor. Sendo assim, a imagem

não completa, mas complementa o sentido da legenda, levando-nos a atribuir ao homem o efeito de agressor.

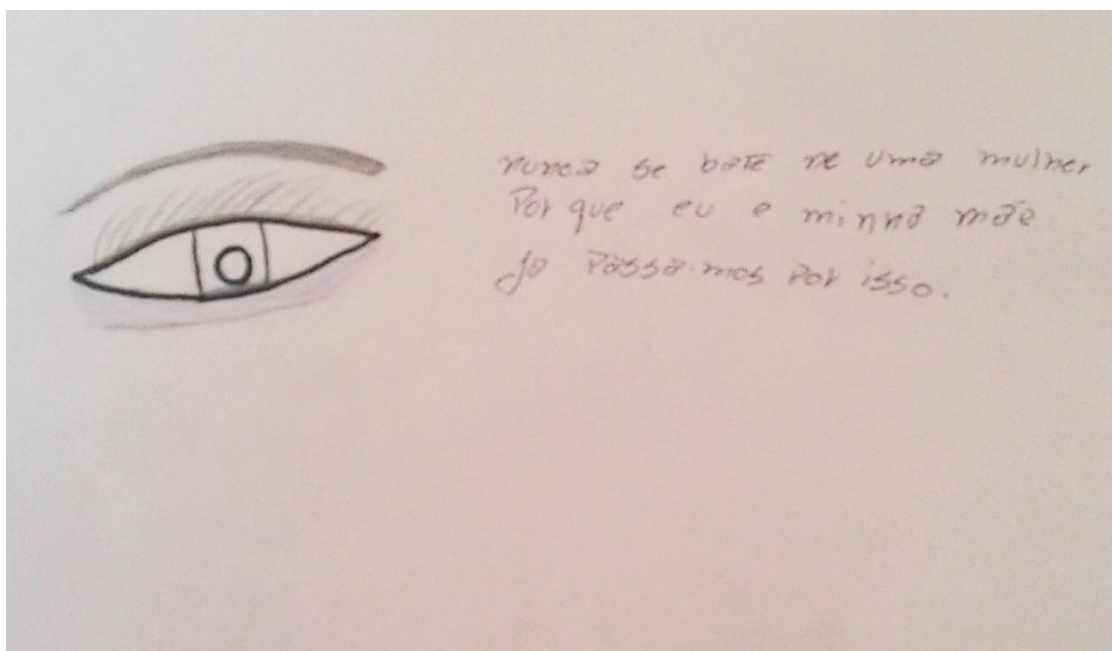
Ao olharmos, agora, para o segundo enunciado da propaganda “*Violência não. Denuncie já*”, atribuímos-lhes outro dizer, a saber, “Denuncie agora! Sim à paz!”. Trabalhamos, portanto, com o que Orlandi (2015a, p. 81) diz sobre o “silêncio constitutivo, que é aquele em que uma palavra apaga outras palavras, para dizer é preciso não-dizer”.

O trabalho foi tomado pela paráfrase, processo que “representa o retorno aos mesmos espaços do dizer, produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado e está do lado da estabilização”. (ORLANDI, 2015a, p. 34).

Fato este que ao estabelecermos uma relação da reescrita dos alunos com a propaganda base, notamos que o dizer se mantém. Ambas incitam a denúncia e ambas apresentam imagens de mulheres agredidas. Convém frisar que tomamos como propaganda base aquela que abre início ao trabalho dos textos de mesmo eixo temático, não constituída pelos alunos, versão-proposta para outras versões. No caso específico, a da Fundação King Khalid, Arábia Saudita.

Frente ao segundo exemplar da reescrita, ressaltaremos a seguinte análise:

Figura 4 - Reescrita 2 da propaganda contra o abuso de mulheres.



Fonte: Arquivo da autora (2016).

A legenda da propaganda produzida se inicia por meio de uma impessoalidade, uma indeterminação do sujeito, com o emprego do pronome se, o que a gramática normativa denomina de índice de indeterminação do sujeito: “*Nunca se bate em uma mulher*”. De tal maneira, a formulação produz um efeito de distanciamento do autor mediante o que escreve. Diante da segunda formulação, “*Porque eu e minha mãe já passamos por isso*”, há uma quebra na impessoalidade do sujeito, que passa da terceira pessoa do singular (ele/ela) para a primeira pessoa do plural (nós), produzindo um efeito de aproximação – pertencimento/identificação.

O enfoque que damos, no entanto, está no motivo levantado para que não se batesse em mulher, imbricado à subjetividade de um dos alunos-autores. O dizer que se repousa ao enunciado de nunca se poder bater em mulher, porque a mãe do sujeito do discurso e este já passaram por isso, nos faz compreender que o autor é do sexo feminino, ocupa o lugar de filha e a posição projetada de vítima.

Essa aluna poderia dizer para nunca se bater em mulher “porque machuca”, “porque fere”, “porque a violência nunca se apaga de sua alma”, porém, compreendemos que, por meio de outras escolhas lexicais, ela pôde também se dizer, apropriando-se fortemente desses possíveis sentidos.

Cabe dizer que o enunciado “*Porque eu e minha mãe já passamos por isso*” pode abarcar não somente a mãe e a filha que sofreram violências domésticas, mas outras mulheres que vivenciam tal situação, propiciando um sentido de identificação.

A imagem, pensada “na ordem do político e do ideológico” (PEREIRA, 2011), se representa no presente trabalho como um olho. Sendo este, desenhado sem cores, o que poderia significar, em relação ao verbal, a ausência de alegria, pois as condições históricas e culturais de nosso país atribuem o colorido às festas, como de carnaval e juninas.

A imagem do olho também poderia representar um olhar de atenção, de denúncia. A este seria oportuno associar ao programa popular nomeado “Olho Vivo na Cidade”, que era exibido em Cuiabá e regiões circunvizinhas. Programa este que apresentava reportagens de casos de violência e barbárie. O apresentador, Walter Rabello, cobrava ações contra a impunidade, aos órgãos públicos responsáveis e finalizava sua fala com um “Estamos de olho!”.

Ousamos atribuir um terceiro sentido à imagem, pois sendo os olhos órgãos que externam as nossas emoções, por meio de vários sinais, inclusive as lágrimas, a representação deste poderia vincular-se ao sofrimento, à dor de quem chora.

Em relação, no entanto, à conjuntura histórica e social de nosso país, a reescrita não sofreu deslizamentos de sentido, tendo em vista que a mídia tem apresentado relatos/desabafos de mulheres agredidas, de forma crescente e expressiva.

Enfatizamos que o nosso prisma se volta às vozes das vítimas não como gestos de linguagem naturalizados, mas como ecos que nos despertam a indignação frente ao que está posto.

O próximo tema, que é sobre comida, se volta para o trabalho com a propaganda da *Club Social*:

Figura 5 - *Club Social*. Esse é parceiro pra toda hora. Até quando a vida tá corrida. *Club Social* é integral, prático e gostoso.



Fonte: Club Social¹⁰.

¹⁰Disponível

em:

<<https://www.facebook.com/ClubSocialBR/photos/a.108406959233583.14957.105559252851687/1020914924649444/?type=3&theate>>. Acesso em: 07.mar.2016.

Primeiramente, com as embalagens do biscoito na mão, mostramos aos alunos e perguntamos se conheciam tal biscoito. Para a nossa admiração, a maioria nos disse que não. Posteriormente, distribuímos-lhes biscoitos da *Club Social* nas versões original e integral.

Começamos a analisar as duas embalagens, iniciando pelas cores e a informação extra de 27% menos sódio na integral. Perguntamos-lhes o que entendiam por sódio e ficamos novamente surpresas diante do fato de que ninguém sabia nos responder. Ao dizer para os alunos que o sódio é uma substância que, misturada ao cloro, forma o sal de cozinha, ficou tudo mais “claro”. Discutimos um pouco sobre os danos que o sal causa a nossa saúde. Alguns citaram, por exemplo, a pressão alta e o derrame. Ressaltamos que “na ética materialista – assim como na capitalista – saúde, bem estar, riqueza, prazer, devem ser interesses fundamentais na vida”. (ORLANDI, 2012b, p. 71).

Pretendíamos expor a propaganda em seguida, mas o *data show* estava trancado na sala do diretor e este não havia chegado, e ninguém, além dele, tem a chave. Sendo assim, pedimos aos alunos que formassem grupos de três pessoas (alguns grupos ficaram com quatro pessoas, pois os alunos nos pediram e nada nos impedia que deixássemos). Distribuímos os biscoitos para cada um dos grupos. Todos apreciaram o sabor. Alguns alunos preferiram o original, outros, o integral. Tiveram a curiosidade de nos perguntar onde compramos e o quanto pagamos pelos biscoitos. Perguntamos-lhes em que situações comeriam o *Club Social*. As respostas foram no horário do recreio, em casa, assistindo tevê e em qualquer lugar.

Pedimos, então, para que produzissem a propaganda do biscoito. Buscamos compreender tal passagem do discurso da oralidade para o discurso da escrita, sustentadas pelo dizer de Gallo (1992) concernente ao discurso da oralidade (D.O.) como aquele que produz um sentido ambíguo e inacabado, ao passo que o discurso da escrita (D.E.) produz sentido de unidade, sendo legitimado institucionalmente. A autora enfatiza que a mencionada passagem só ocorre por meio da assunção da autoria.

Na produção, os alunos focaram-se mais no desenho da embalagem do que na legenda. Aliás, dois grupos tinham colocado preços para o biscoito, mas não tinham posto algo a mais que convencessem o leitor a comprar. Nesse caso, perguntamos-lhes o que uma propaganda sobre o biscoito precisaria ter para que se sentissem com vontade de

comprá-lo. Sendo assim, usaram termos como “mais economia”, “gostoso”, “prático”, “muito bom”.

Quando quase todos os grupos haviam terminado, pudemos instalar o *data show* para analisar a propaganda. Questionamos-lhes sobre o que notavam na exposta imagem, pois sustentadas no dizer de Souza (2011, p. 20), acreditamos que “quando se recorta pelo olhar um dos elementos constitutivos de uma imagem, produz-se outra imagem, sucessivamente e de forma plenamente infinita, dando lugar a diferentes gestos de leitura”.

Retomando a questão anterior, vários alunos nos disseram que era alguém carregando o biscoito no braço e nós tínhamos pensado que fosse numa mochila! Diante da palavra “leve” e a expressão “integralmente gostoso”, perguntamos-lhes sobre o que lhes faziam lembrar. Notaram a ambiguidade da palavra “leve”, em que um dos seus sentidos advém do verbo levar. Pedimos que nos dessem um exemplo de outra palavra que a pudesse substituir, partindo de tal compreensão. Uma aluna, então, substituiu “leve” por “carregue”. Outro sentido que atribuíram à palavra “leve” foi o que corresponde a um adjetivo, familiar à leveza. Pedimos que nos fornecessem outro exemplo para substituir a palavra leve, de acordo com o novo sentido apresentado. Um garoto sugeriu “suave”. Contudo, em relação ao “integralmente gostoso”, tivemos que explorar primeiro os sentidos da palavra “integral”, em seguida, notaram a ambiguidade de tal expressão também. Disseram-nos que integralmente poderia ser substituído por “completamente”, pois diante de exemplos dados por nós, como “As crianças estudam em período integral”, associaram a palavra “integral” a “inteiro”. O segundo sentido que atribuíram ao termo “integralmente” foi uma remissão à versão “integral” do biscoito.

Em referência aos sentidos biunívocos trabalhados pelos alunos, afirma Orlandi (2015a) que em se pensando a interpretação, o deslize e a ideologia apontam-nos para o ‘discurso duplo e uno’. Essa duplicidade faz referir um discurso a um discurso outro para que ele faça sentido.

Dando continuidade, interrogamos-lhes sobre o que a cor azul, na propaganda, fazia com que eles pensassem. Uma aluna nos respondeu que aquela cor representava a juventude e a maioria da sala, lembrou o céu. Aliás, houve um aluno que associou a leveza da bolacha ao céu. Estes estavam em plena atividade de interpretação, pois

estavam atribuindo sentido às suas próprias palavras em condições específicas. (ORLANDI, 2012a).

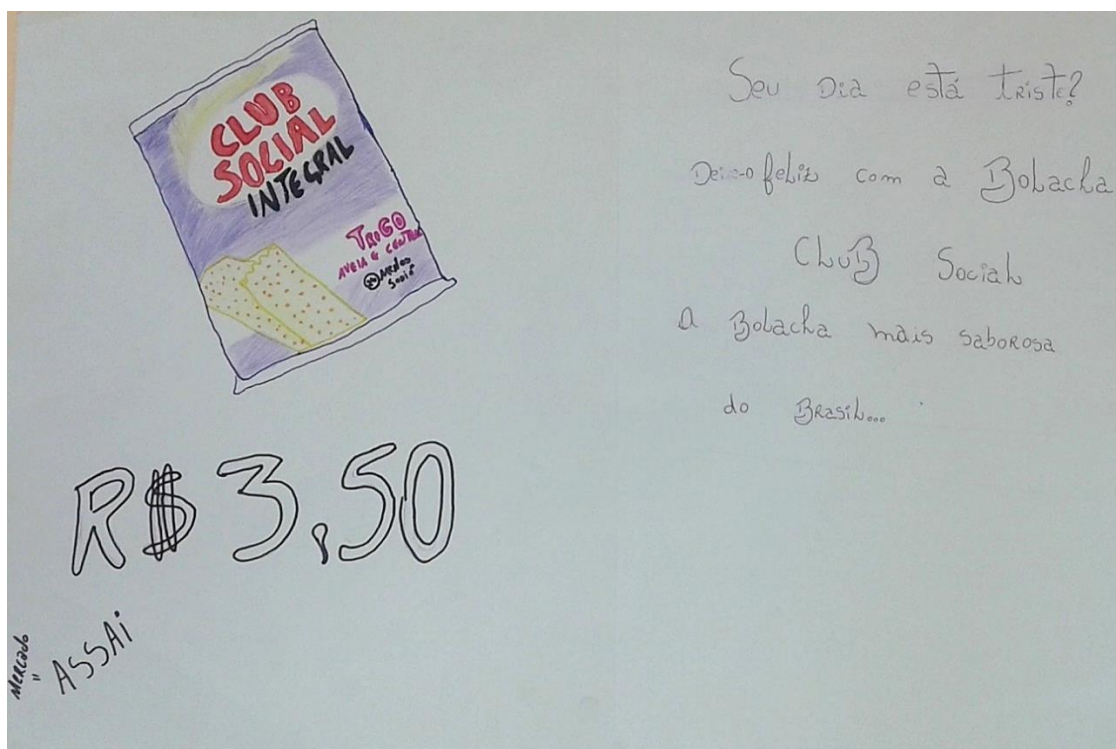
Retomamos a questão do sódio e quisemos saber se os 27% de sódio a menos, do biscoito integral, posto na legenda, fazia relação ao biscoito original ou as marcas concorrentes. Responderam-nos que era em relação ao original.

Posteriormente, fomos ao pátio da escola e os alunos colaram os seus cartazes sobre o tema. Observamos que não o fizeram como quem nos entrega uma redação a ser corrigida, cumprindo com o seu dever de aluno, mas como quem, de fato, se entrega, decidindo com o seu grupo onde seria o melhor lugar para a exposição, contemplando o próprio trabalho e o movimento de olhares diversos sobre este.

Além das paredes da escola, as reescritas da propaganda circularam também na nossa página do *Face*, levando alguns alunos, que não participavam da referida rede social, a inserir-se nesta e, no geral, a vários comentários em sala.

Selecionamos duas das propagandas reescritas para apresentarmos as nossas compreensões frente a elas. Primeiramente, temos:

Figura 6 - Reescrita 1 da propaganda da *Club Social*.



Fonte: Arquivo da autora (2016).

Na reescrita da propaganda podemos notar que os alunos-autores se comunicam com o seu leitor, utilizando a segunda pessoa do singular o que, segundo Carrozza (2010, p.19), “produz um efeito de um único leitor, nesse caso, já individualizado e identificado como ‘o consumidor esperado’”.

Diante da formulação: “*Seu dia está triste? Deixe-o feliz com a Bolacha Club Social a Bolacha mais saborosa do Brasil...*”, refletimos que os alunos, ao indagarem ao leitor sobre o fato deste estar triste, o seleciona, ou seja, oferece o biscoito para quem está triste. Qual seria o efeito de consumi-lo se o leitor já estivesse feliz?

O que notamos, entretanto, foi que a pergunta da propaganda circula em outros espaços, como em livros de autoajuda, em conversas entre amigos, em outros anúncios publicitários. Enfim, há um já-dito, um pré-construído que, de forma inconsciente e ideológica, constituiu os sujeitos-autores e os dizeres postos na reescrita do texto publicitário.

Qual é a receita da felicidade? Mediante as condições de produção dos sujeitos, há uma variedade de respostas, como adquirir carro, amor, saúde, amigos, entre outras. Há também um silêncio empírico de quem não sabe a resposta.

Constatamos, no entanto, que, em nossa sociedade, os sentidos dominantes que circulam sobre a felicidade se articulam ao império capitalista, à cultura do consumismo. Pessoas saem às ruas para comprar algo que lhes é próprio - sorrisos, alegrias, prazeres - materializados em roupas, calçados e novas tecnologias; curam-se de depressões com aspirinas formato moda *fashion* e suprem ausências de amigos e amores com excessos de alimentação. Enfim, não há necessidades que não sejam supridas em prateleiras e vitrines. Nesse sentido, “não se trata, pois, de pensar no movimento empírico da compra, mas na forma como a interpretação desse movimento intervém no real do sentido”. (CARROZZA, 2010, p. 50).

Na propaganda, homogeneízam-se as noções que os sujeitos têm frente ao sentimento de felicidade, lhes direcionando a um único caminho para ficar feliz: o consumo do biscoito. Estratégia esta também utilizada pelos profissionais publicitários para “fazer parecer ao sujeito que “ele precisa disso e que isso irá fazer com que se sinta pleno”. E o faz, de nosso ponto de vista, marcando a falta: aponta a completude e mantém projetivamente a falta em um a mais que nunca se preenche”. (CARROZZA, 2010, p. 48).

Na propaganda base os termos “parceiro”, “prático” e “gostoso” repousam o sentido de um produto substantivado masculino – biscoito. Todavia, na reescrita, os alunos deslizaram para bolacha, um substantivo feminino. Atribuímos que, tomados pelo dizer que circula no meio social dos alunos, estes o reproduziram, por meio da paráfrase, “que representa o retorno aos mesmos espaços do dizer”. (ORLANDI, 2015a, p. 34).

Face ao enunciado “*A Bolacha mais saborosa do Brasil...*”, há dizeres silenciados em relação ao “*mais saborosa*”. Entre estes, outras marcas de produtos. Temos como base para tal afirmação as noções que Orlandi (2015a, p. 81) traz sobre o silêncio, em que este “pode ser pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido”.

Ainda no que toca ao silêncio, observamos que os alunos, no desenvolver de todas as leituras de propagandas, citavam entre os não-ditos, o preço e o local onde encontrar os produtos. Um efeito que se mostra na presente reescrita. Cabe enfatizar que conversamos com os alunos que o Assaí, supermercado próximo a nossa escola, não seria o único posto de vendas.

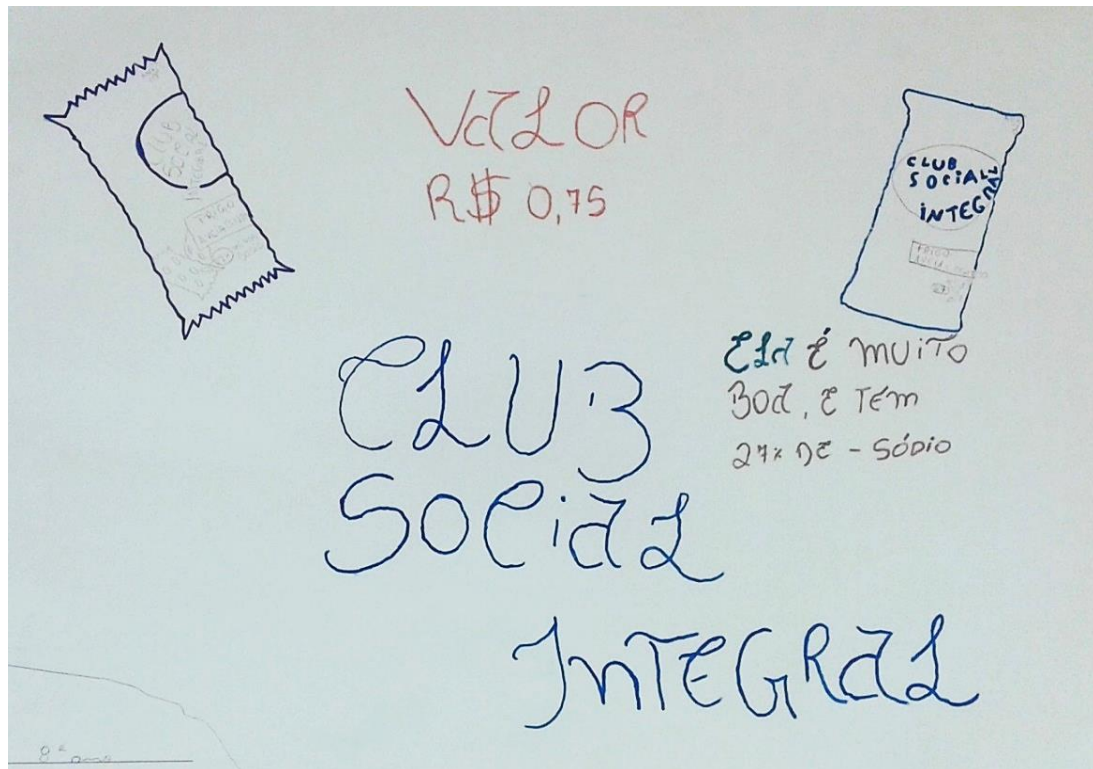
Assinalamos, por meio de diálogos com os adolescentes que estes tomam como importantes o preço e o lugar no ato de suas compras, priorizando os produtos de menor custo anunciados sobre locais determinados. Portanto, frente a esses gestos de interpretação, compreendemos o funcionamento da atualização de uma memória. Gestos estes que, segundo Orlandi (2012a, p. 84), “fazem da leitura, e da interpretação, um ato simbólico dessa mesma natureza de intervenção no mundo. Uma prática discursiva. Linguístico-histórica. Ideológica. Com suas consequências”.

A embalagem desenhada sobre o biscoito *Club Social* traz o informativo de que este é integral, não constitutivo na legenda ao lado, tornando relevante a compreensão de que uma linguagem não traduz a outra.

Sob o efeito de fecho dessa análise, dizemos que a reescrita da propaganda deslocou-se da propaganda base, trazendo um novo sentido frente a esta, mas, em relação a outras materialidades, entre estas, outras propagandas, a rescrita filiou-se nos mesmos espaços do dizer.

Passemos, a seguir, para a releitura do outro exemplar de propaganda da *Club Social*, constituída por nossos alunos:

Figura 7 - Reescrita 2 da propaganda da *Club Social*.



Fonte: Arquivo da autora (2016).

A propaganda acima nos remete à propaganda produzida pelo grupo anterior, pois em ambas a divulgação do biscoito se apresenta na versão integral, os preços são mencionados e há a variação do termo “biscoito” para “bolacha”, “evidenciado” pelo uso do pronome “ela”.

A imagem representa o produto anunciado, de modo que possamos atribuir o sentido, entre outros possíveis, de uma noção ao leitor que nunca tenha visto o produto, o que podemos relacionar ao fato de que os alunos não conheciam o biscoito/bolacha *Club Social*.

Frente à formulação “*Ela é muito boa*”, dizemos que a bolacha poderia ser muito boa para o sujeito que não quer ou não pode ingerir sal, para o sujeito que gosta de bolacha crocante, para aquele que não gosta de bolachas salgadas recheadas, para o sujeito que pode comprá-la, enfim, “não há uma essência do sentido. Ele é sempre uma relação que tem a ver com o conjunto de formações discursivas, isto é, com o que pode e deve ser dito”. (ORLANDI, 2015b, p. 20).

Dizer que o biscoito “*tem 27% menos de sódio*” significa atrair para o produto pessoas preocupadas com a saúde e o bem-estar. Diante de tal afirmação, notamos a presença do já-dito em relação à propaganda base. Estabeleceu-se, nesse ponto, um processo produtivo, pois “não se sai do mesmo espaço dizível”. (ORLANDI, 2001, p. 180). No entanto, de maneira geral, os sentidos entre ambas se despregaram.

A constituição da autoria é processual e abriga, antes de tudo, as condições de produção do sujeito. Nesse sentido, a história de leitura regida por repetições formais (técnicas) e empíricas (mnemônicas), no ambiente escolar, continua sendo uma barreira que, por meio deste trabalho, ousamos, com as nossas primeiras marteladas, partir.

3.3 *Outdoors*: um olhar de ressignificações no caminho

A presente etapa se constitui de relatos acerca da aula de campo que realizamos, com o intuito de propiciarmos leituras de propagandas que circulassem em *outdoors* e de estabelecermos, neste movimento da escola para a rua e da rua para a escola, um olhar para a cidade como um espaço significante, pois nela, segundo Orlandi (2011, p. 695):

Sujeitos, práticas sociais, relações entre o indivíduo e a sociedade têm uma forma material, resultante da simbolização da relação do espaço citadino com os sujeitos que nela existem, transitam, habitam, politicamente significados.

Julgamos necessário, antes de relatarmos a visita aos *outdoors*, trazermos algumas breves formulações de sua representação social e o nosso percurso no que a precede.

De origem inglesa, a palavra *outdoor* significa “ao ar livre”. Os brasileiros, contudo, lhes atribuíram outro sentido, o de mídia exterior, com grandes dimensões, exposto em locais de grande visibilidade¹¹. Os *outdoors* surgiram, segundo Carrozza (2008), frente à necessidade da mídia em fazer com que seus textos publicitários se tornassem maiores, pois já não cabiam mais apenas na tela da tevê ou na caixa de um rádio, ou, ainda, na página de uma revista ou jornal. Saíram, então, para a rua... Extrapolaram seus limites na abrangência de propagandas, extrapolando também os limites do sujeito na constituição

¹¹ Notícias – Dicionário de mídia exterior – parte 1. Disponível em: <<http://www.h18.com.br/content/dicionario-de-midia-exterior---parte-1/126>>. Acesso em: 10/11/2016.

do sentido, que agora pratica seu gesto de leitura diante dos *outdoors* na rua, sendo significado pela mídia constantemente como consumidor.

Conversamos com os alunos sobre a aula que realizaríamos a respeito dos *outdoors*, *in loco*. Frisamos a importância da presença de todos os alunos na referida aula, pois a leitura de *outdoors* os remeteria a novos olhares diante de propagandas sob outras formas materiais ou, como afirma Orlandi (2012a, p. 17), “distintas materialidades sempre determinam diferenças nos processos de significação”. Entregamos-lhes o pedido de autorização para a participação nesta atividade, a fim de que os seus pais a assinassem. Anteriormente, conversamos com o nosso coordenador a respeito e solicitamos-lhe a presença de outro professor nesta atividade, pois necessitávamos de auxílio no que tangia à atenção aos 28 alunos na Avenida de um trânsito um tanto conturbado. Perguntamos aos alunos quem se propunha a formar um grupo de entrevistadores, com perguntas referentes à aula de campo, para os demais colegas. Três deles se ofereceram. Favoráveis ao dizer de Lagazzi (2015, p. 91), pelo qual afirma que “a autoria não deve ser ensinada, e sim, praticada”, colocamos no quadro as perguntas que a turma sugeriu:

1. O que você entende por *outdoor*?
2. Quantos *outdoors* você acha que encontrará nesta aula de campo?
3. Quanto tempo você acredita que levaremos para analisar os *outdoors*?
4. Como você analisará os *outdoors*?
5. O que você está achando de fazermos essa aula de campo?

Os três alunos se espalharam pela sala e fizeram as perguntas à turma, registrando as respostas e os nomes dos entrevistados no caderno. Não quiseram usar o áudio do celular e nem a gravação por imagem. Todos foram entrevistados, inclusive, os entrevistadores entre si.

Ponderamos, diante de tal ação, o quanto nossas aulas haviam se distanciado daquelas que, por quinze anos, “ensinávamos” e os alunos “aprendiam”. Foi, com inefável prazer, que os efeitos produzidos em nós foram os de que os alunos a conduziram com seriedade e autonomia, mobilizaram sentidos, se disseram e protagonizaram.

Levamos os alunos a uma localidade de, aproximadamente, 200m de distância da escola, juntamente de outra professora, para fazerem leituras de alguns *outdoors*. Levaram consigo caneta e caderno e registraram tudo o que observaram nas propagandas, como as letras, as cores e o nome da agência publicitária emplacado nas molduras.

As propagandas, assim como as demais materialidades, são heterogêneas quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos mobilizados para sua constituição - imagem, som, cores, grafia, entre outros; quanto à natureza das linguagens - oral, escrita, científica, literária, narrativa entre outras; quanto às posições do sujeito projetadas no anúncio e no consumidor, bem como no atravessamento das formações discursivas que nestas textualidades se organizam em função de uma dominante. (ORLANDI, 2015a). Essas questões serão mais trabalhadas quando da apresentação dos *outdoors* analisados.

Os alunos, diante dos registros de tudo que observavam, iam atribuindo sentidos. E estes também foram registrados. Assim como Orlandi, compreendemos que “a escrita é um gesto simbólico que faz um efeito no real produzindo um ‘artefato’ [...] A produção desse artefato por sua vez intervém no imaginário constitutivo da ‘autoria’. Institucionaliza-se”. (ORLANDI, 2012b, p. 173).

Figura 8 - Aula de campo - *outdoors*.



Fonte: Arquivo da autora (2016).

Posteriormente à visita aos *outdoors*, fizemos a releitura das perguntas e respostas a respeito das expectativas dos alunos em relação à aula de campo.

Nessa roda de conversa, estabelecemos relações com o que os alunos pensavam que fosse e o que realmente foi a nossa visita aos *outdoors*, ou seja, qual o imaginário em funcionamento antes e após a realização dessa atividade.

Alguns alunos estimaram que o tempo de análise, no local, seria de uma hora, outros, de uma hora e meia, e teve quem estimou três horas. Na realidade, utilizamos uma hora e quarenta minutos, precisamente.

Diante da pergunta sobre o que entendiam a respeito de *outdoors*, houve um aluno que respondeu que era uma placa de propaganda; outro, que era uma placa “*bem grande*”; um terceiro, que era uma tela de propaganda, e alguns alunos não quiseram responder. O efeito produzido em nós, frente a esses sentidos, foi o de que esses alunos se confortavam pela não responsabilidade de formularem seus conhecimentos, de se

posicionarem. Em nosso entendimento, tal circunstância se assola nos resquícios históricos e ideológicos do modo autoritário de se reger o discurso pedagógico. Os alunos “aprenderam” a se eximir do processo de interlocução e a não se sentirem prejudicados com essa postura, pois a negligência do professor em relação ao seu dizer, posto que este é o sujeito que sabe e o aluno, um repositório desse saber, determina, então, “a hierarquia de saber entre professor e aluno [que] é uma das determinações imaginárias mais naturalizadas na instituição escolar e na sala de aula”. (LAGAZZI, 2015, p. 241).

Buscamos, contudo, entre tropeços e alçares, desnaturalizar esse efeito de hierarquia que molda a instituição escola. Contamos, para isso, com os dispositivos teóricos e analíticos da AD, que nos envolve em um processo de ressignificação de nós mesmos e das condições de produção que estamos inscritas.

Quanto à pergunta referente à quantidade de *outdoors* que achavam que encontrariam, surgiram respostas variadas, como dois, três ou quatro, quatro, cinco, seis, nove, dez e vinte. Analisamos, efetivamente, sete *outdoors*.

Em relação ao questionamento sobre como os alunos analisariam esses *outdoors*, a maioria respondeu “*observando*”; um aluno disse “*olhando e chegando bem perto para ver melhor*” e, também como resposta, uma aluna disse “*analisando a imagem*”.

Enfim, sobre o que os alunos consideravam frente ao fato de realizarem a aula de campo, as respostas foram “ *muito bom*”, “*bom*”, “*legal*” e “*perfeito*”.

Após tal releitura e considerando as projeções imaginárias que emergiram durante a entrevista, expomos, em *data show*, as fotos tiradas dos *outdoors*, juntamente de perguntas elaboradas. Salientamos que estabelecemos um recorte das propagandas analisadas, bem como o estabelecemos diante de propagandas sob outras formas materiais, partindo do ponto, como já dissemos, do maior estágio de envolvimento e identificação dos alunos. Todas constarão nos anexos.

Apresentaremos, inicialmente, as discussões realizadas sobre o *outdoor* da Ferracini:

Figura 9 - Ferracini 24h.



Fonte: Arquivo da autora (2016).

Perguntamos, primeiramente, o que os alunos compreendiam sobre a imagem da propaganda, a fim de dar visibilidade aos seus gestos de interpretação. As meninas, encantadas, falaram que havia um modelo muito bonito, “*um gato*”, que queriam um namorado como este. Tais dizeres acionam o funcionamento da memória discursiva sobre o príncipe encantado dos contos de fada, em que este, bonito e perfeito, casa-se com a princesa e ambos vivem felizes para sempre.

A imagem é uma entre outras estratégias pensadas pelos publicitários para persuadir o leitor a consumir, neste caso, o seu produto. Nessa perspectiva, Pereira (2006, p. 82) diz que:

Ao utilizarem o discurso associado à imagem, os publicitários parecem atuar tanto consolidando estereótipos quanto tornando familiares, ou pelo menos apreensíveis, consumíveis, ideias, produtos e serviços pouco convencionais.

Quisemos saber se, em vez do homem houvesse uma mulher, que sentido tal inversão lhes causaria, a fim de explicitarmos que a mudança do significante produz novas práticas de leitura. Prontamente, um garoto nos disse que tal gesto não seria possível, instalando-se um *non sense*, pois o calçado próximo ao homem não poderia ser utilizado por uma mulher, outro nos respondeu que o *outdoor* lhe chamaria mais atenção. Houve um aluno que, pautado em outra direção, nos falou que estava diante de um calçado lindo. Questionamos-lhe se este queria um sapato como o apresentado. Apressadamente, nos respondeu que sim. Estendemos a pergunta para os demais meninos da sala. Todos queriam o calçado exposto.

Perguntamos para os alunos qual era a relação da imagem com a legenda. Tal pergunta implica em pensarmos, conforme Souza (2001), nos modos de significação que repousam em um trabalho de interpretação da imagem, procurando entender tanto como ela se constitui em discurso, quanto como ela vem sendo utilizada para sustentar discursos produzidos com textos verbais.

Em resposta à relação imagem/legenda *Ferracini 24h*, um menino nos disse que a legenda se referia ao sapato. Quisemos saber como este havia chegado a tal compreensão. Então, o garoto nos disse que estava escrito *Ferracini* na parte interna do calçado. Perguntamos o que “*Ferracini*”, de imediato, fazia os alunos se lembrarem. Uma garota respondeu que *Ferracini* a fazia lembrar o nome “Ferrari” e também a palavra “ferro”. Compreendemos que as relações estabelecidas por tal garota não se deram por meio do entrecruzamento de sentidos, mas repousaram no campo linguístico, cujo radical é o elemento em comum entre as três palavras.

Frisamos que a palavra *Ferracini* é um sobrenome italiano que nomeia a marca de calçados, cuja empresa se localiza em Franca, interior de São Paulo.

Interrogamos aos adolescentes o que o “24h”, ligado à palavra *Ferracini*, fazia com que estes pensassem. Em tal momento, houve um silêncio na sala, que compreendemos, entre outros sentidos, como reflexão, posto que “um sujeito em silêncio se apresenta com um corpo que significa seu silêncio e se significa nesse silêncio”. (ORLANDI, 2012b, p. 86).

Em um repente, porém, um aluno rompeu esse silêncio dizendo que a propaganda afirmava que os calçados da *Ferracini* poderiam ser usados por 24h. Perguntamos, então, se os adolescentes suportariam ficar 24h com um sapato. Disseram-nos que não.

Questionamos-lhes se, por mais que tal sapato lhes oferecesse conforto, deixariam de usar os seus chinelos ou andar descalço pela casa. Disseram-nos: “*Claro que não, professora*”. Houve, diante de tal leitura, uma desidentificação dos alunos com a proposta da marca.

Não poderíamos usar o termo “desidentificação” sem articulá-lo ao sentido proposto por Pêcheux (2009), que, ao tratar dos interesses do proletariado, concernente ao conhecimento científico e às práticas políticas, bem como a sua atuação histórica, estabelece a terceira modalidade discursiva do funcionamento subjetivo, sob a forma de desidentificação. Para o autor, esta

se efetua, paradoxalmente, no sujeito por um processo de apropriação dos conceitos científicos (representação da necessidade-real na necessidade-pensada), processo no qual a interpelação ideológica continua a funcionar, mas, por assim dizer, contra si mesma. (PÊCHEUX, 2009, p. 247).

Para tratarmos de modo mais específico o exemplo de desidentificação que apresentamos, trouxemos a contribuição de Coutinho (2014, p.1305), que se volta ao processo discursivo da propaganda, ao afirmar que desidentificar-se “é colocar-se à margem dos sentidos propostos pelo expediente da sociedade de consumo”.

Questionamos, em seguida, se já tinham visto algum anúncio da *Ferracini*. A resposta foi unânime ao nos dizerem que não.

Perguntamos, então, se os alunos já estiveram perto de algum produto da referente marca ou fizeram uso deste. A resposta foi negativa. Quando questionamos aos alunos sobre o que não foi dito na propaganda, obtivemos respostas como: os lugares onde poderiam adquirir o produto, um endereço de site, um número de telefone e também o preço do calçado exposto.

Em uma próxima aula, retomamos a análise da propaganda da *Ferracini*. Iniciamos revendo algumas questões já discutidas, como o que a imagem e a legenda diziam para os alunos, o produto oferecido e o público-alvo. Em seguida, perguntamos aos alunos se sapatos atraem mais aos homens ou às mulheres. Dois alunos nos responderam que atraem mais aos homens, no entanto, o restante da sala afirmou que atraem mais as mulheres. Um sentido de pré-construído que se inscreve em uma relação de afeto entre as mulheres e os sapatos, sob o efeito de que estes lhes proporcionam poder e sedução.

Quisemos saber de ambos os meninos que nos disseram que sapatos atraem mais a homens o que os levaram a pensar daquela maneira. Os dois nos disseram que era porque gostavam muito de comprar calçados, em especial, tênis. Refizemos a pergunta aos que nos responderam que as mulheres se interessam mais por calçados. Obtivemos respostas estereotipadas de que as mulheres são mais vaidosas e mulheres gostam mais de gastar. As mulheres, no entanto, procuram não desconstruir esse imaginário que se constitui e predomina socialmente. Soa-nos como um paradoxo, mas o fato é de que, enquanto as mulheres se confortam frente aos estereótipos, elas resistem, elaborando outros modos de significar-se. (ORLANDI, 2000).

Aproveitamos a oportunidade para questionar à turma sobre consumo e consumismo. Um aluno entendia consumo como um ato de adquirir ou comprar. Outros alunos concordaram com este, mas nenhum soube dizer sobre o consumismo ou estabelecer a sua relação com o consumo. Dissemos que concordávamos com a definição de consumo dada pelo garoto.

Acrescentamos dizendo que o consumo faz parte da nossa sobrevivência. Precisamos adquirir bens materiais para suprir necessidades básicas de alimentação, moradia, educação, vestuário e diversão. O consumismo, continuamos, seria adquirir além do que nos é necessário. Algo considerado supérfluo. O consumismo nos leva ao desperdício e ao acúmulo de resíduos ambientais. Perguntamos aos alunos quantos pares de calçados seriam necessários para o seu cotidiano. Alguns meninos e meninas disseram-nos que dois seriam suficientes. Outros nos afirmaram que quatro. Houve quem nos falasse seis e, um aluno concluiu nos respondendo que sete, sendo um calçado para ser utilizado a cada dia da semana.

Frente aos citados exemplos da sala, propusemos uma reflexão sobre quem estaria se colocando como consumista. Falamos aos alunos sobre as propagandas, que estimulam o consumismo e tentam nos convencer de que, ao adquirirmos os seus produtos, obteríamos prazer e felicidade. Será que isso é real? Ao consumirmos, nos sentimos mais felizes? Perguntamos-lhes. Todos nos responderam que não, com exceção de um menino ao dizer que, no momento de adquirir o produto, ele fica feliz, mas que depois essa felicidade passa.

Finalizamos, então, a análise do *outdoor* da *Ferracini* e sugerimos à turma que reescrevessem a propaganda da marca sob a materialidade do computador. A atividade,

proposta em grupos, foi produzida em casa, devido ao fato de que o laboratório de informática da escola estava desativado.

Figura 10 - Reescrita 1 da propaganda *Ferracini*.



Fonte: Arquivo da autora (2016).

O anúncio da Tommy Calçados inicia-se com o verbo “vir”, na terceira pessoa (ele/ela), do modo imperativo, sob o efeito da segunda pessoa (tu).

Iniciar a legenda com a conjugação verbal “Venha” nos remete ao pré-construído de convites como de festas de aniversários (“Venha para o meu aniversário de 1 aninho!”) e chás de bebês (“Venha para o meu chá de bebê...”), sob efeitos de sentidos naturalizados de festa, de alegria. “Para que nossas palavras tenham sentido é preciso que elas já tenham sentido. Não inventamos nossas palavras, elas são socio-historicamente determinadas”. (ORLANDI, 2001, p. 181).

Os termos “sapatos” e “calçados” presentes na propaganda repousam, entre outros possíveis sentidos, nos de similaridade, levando-nos a compreender que sapatos podem

ser sinônimos de calçados e que, sob esse olhar, englobam em seu dizer também sandálias, tamancos, rasteiras, entre outros.

Por outro lado, levados a compreender que calçados podem ser como sapatos, estaríamos evidenciando um tipo, um formato específico para calçados. A imagem reforça esta última formulação.

Em referência à formulação *“Você vai se surpreender com a qualidade e variedade, além de querer levar todos para casa!!!”*, notamos que a locução conjuntiva *“além de”* indica uma relação de soma aos fatos do leitor/consumidor querer levar todos os sapatos para casa e de se surpreender com a qualidade e variedade destes à disposição na loja *“Tommy Calçados”*.

Diante do dizer *“Querer levar todos os sapatos para casa”*, no entanto, também repousaria sob o sentido deste ser uma decorrência dos sapatos surpreenderem ao leitor/consumidor com sua qualidade e variedade. Neste caso, a locução conjuntiva *“além de”* poderia ser substituída pela conjunção *“e”*, juntamente do advérbio *“depois”*. Sendo assim, teríamos: *“Você vai se surpreender com a qualidade e variedade e depois querer levar todos para casa!!!”*

Frente à informação do preço com o uso da locução adverbial de exclusão *“por apenas”*. Ainda no que tange ao preço, dizer que os sapatos custam R\$119,99 restringe o consumidor, atraindo à loja somente aquele que os julgarem baratos ou aquele que tiver condições financeiras compatíveis para adquiri-los.

O nosso próximo enfoque se dará na análise de outro recorte de reescritas da propaganda da *Ferracini*:

Figura 11 - Reescrita 2 da propaganda da *Ferracini*.



Fonte: Arquivo da autora (2016).

A formulação da propaganda “*Amiga, um super babado! Em Cuiabá uma novidade vai deixar a moda aos seus pés*” nos leva ao gesto de que esta se dirige ao público feminino (*amiga*) e jovem, devido à linguagem usada pela juventude (*super babado*), que apresenta uma loja recém-inaugurada na cidade (*novidade, Cuiabá*) e que estabelece ambiguidade no dizer: “*vai deixar a moda aos seus pés*”. Frente a essa ambiguidade, atribuímos o sentido de que a loja João & Maria proporcionaria aos pés de sua consumidora calçados da moda e também o sentido de que, em contraposição ao dizer de que a moda escraviza, esta se submete ao poder da mulher consumidora.

O nome dado à loja, João & Maria, nos atualiza a memória do conto de fadas, escrito pelos Irmãos Grimm, o qual relata a aventura de dois irmãos, João e Maria, que são abandonados pelos próprios pais em uma floresta e precisam enfrentar com coragem uma bruxa que tenta lhes devorar. “O já-dito – necessariamente esquecido para que funcione – rege a interpretação do autor”. (MITTMANN, 2011, p. 98).

João & Maria também nos aciona um pré-construído de que João se refere a pessoas do sexo masculino e Maria, do sexo feminino. Fato este que nos leva ao imaginário de que o início da formulação (amiga) e a imagem (sapato feminino), que fazem referência à mulher, a loja vende calçados para ambos os sexos, apesar do anúncio chamar atenção para o público predominantemente feminino.

Há de se analisar também que a aluna-autora estabeleceu uma interlocução com as mulheres biologicamente assim definidas, mas tocamos aqui na questão de que transformistas também usam sapatos femininos. O nome da loja está marcado pela oposição homem x mulher, no sentido biológico do termo, e não social.

Salientamos o que concerne à historicidade do nome da loja João & Maria, em que “há uma ligação entre a história externa e a historicidade do texto (trama de sentidos nele), mas essa ligação não é direta, nem automática, nem funciona como uma relação de causa-e-efeito”. (ORLANDI, 2015a, p. 66).

Daremos, agora, espaço a novas interpretações sobre os *outdoors* do restaurante “Detroit”:

Figura 12 - *Detroit Steakhouse*.



Fonte: Arquivo da autora (2016).

Primeiramente, pedimos aos alunos que nos dissessem o que a propaganda, que circulava nos dois painéis, lhes dizia. Falaram-nos que viam duas canecas de cerveja, no *outdoor* posicionado à esquerda e um prato de comida, no *outdoor* posicionado à direita. Quisemos saber um pouco mais sobre aquela comida. Um aluno nos disse que era um pedaço de carne, farofa e batata frita. Uma aluna nos falou que não se tratava de farofa, mas de feijão tropeiro. Um garoto nos disse que, ao lado da carne, não era batata frita, e sim, coxinha. Perguntamos-lhes se gostariam de comer aquele prato. Um menino brincou dizendo que o prato não, mas a comida, sim, desnaturalizando a transferência de palavras sob a univocidade de sentidos. Todos ficaram com vontade de provar aquele alimento. Dissemos-lhes que se tratava de um pedaço de carne bovina com feijão tropeiro e mandioca frita. Esses elementos da imagem não possibilitam interpretações como farofa, batata frita e coxinha. Condescendemos, pois, com o que afirma Orlandi (20012, p. 13), diante do fato de que “não é porque é aberto que o processo de significação não é regido, não é administrado”.

Questionamos a turma quanto às relações entre as imagens e palavras da propaganda do *outdoor* à esquerda. Responderam-nos que as canecas demonstravam que o restaurante *Detroit* vende cerveja. Interrogamos-lhes se poderia ser *chopp*. Disseram-nos que sim, formulando que ambas as bebidas são de mesma cor ato este que “nos mostra como a linguagem não é linear, os sentidos são indeterminados e sua completude não é possível”. (CAPELLANI; MEGID, 2007, p. 33).

Perguntamos aos alunos sobre qual era o público que se sentia atraído mediante a imagem do *outdoor* da esquerda, em que representa a imagem do *chopp*. Estes nos disseram que eram pessoas que gostavam de beber. Interrogamos-lhes se tal painel, constituinte do anúncio do *Detroit*, poderia ser para crianças. A resposta foi negativa, mas um aluno nos relatou que, às vezes, ele bebe cerveja. Ficamos surpresas frente a tal dizer, admiração esta que inexistiria se a posição de quem nos falou fosse a de um sujeito de maior idade, livre e “senhor” de sua vida. Concordamos, portanto, com Orlandi (2015b, p. 20), ao afirmar que “as palavras, expressões, proposições adquirem seu sentido em referência às posições dos que as empregam, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem”.

Uma aluna nos disse que sua vizinha tem dezesseis anos e é alcoólatra, pois desde os três, seus pais lhes davam golinhos de cerveja. Diante do referido relato, repousa-nos o sentido de que a aluna usou um tom de indignação para produzi-lo e que, os seus olhos subitamente ampliados, reprovavam a postura daqueles pais.

Outra garota disse que a sua mãe bebe demais. Perguntamos aos alunos se sabiam o que o uso do álcool causa nas pessoas. Um deles nos perguntou qual era o nome de uma doença que destrói o fígado. Dissemos-lhe que é a cirrose. Ele nos falou: - *“Essa mesma, professora! Beber dá cirrose!”*. Explicamos um pouco sobre a mencionada doença, relatando os seus sintomas, como inchaço nos pés e na barriga, confusão mental, dores abdominais, sensação de cansaço e náuseas. Falamos também que tal doença pode levar a pessoa à morte.

Quisemos saber se existiam outros males que a bebida alcoólica provoca. Um aluno nos respondeu que causa muita dor de cabeça, outro aluno nos disse que causa acidentes no trânsito. Uma menina nos falou que causa câncer. Interrogamos a turma em relação à família. Pretendíamos saber se o uso de bebida alcoólica interfere nas relações em casa. Todos nos responderam que sim. Falaram que o consumo excessivo de álcool causa separações, brigas e até mortes. Questionamos, então, aos alunos se o álcool é uma droga. Disseram-nos que sim e que o cigarro também o é. Um menino nos disse que tais drogas podem ser vendidas. Perguntamos-lhe se podiam ser vendidas para todas as pessoas. Este nos respondeu que não, que era só para maiores de idade.

Aprofundamos, então, dizendo que há outros tipos de drogas que são proibidas para qualquer pessoa. Começaram a citar: *“a cocaína”, “o craque”, “a maconha”*. Questionamos-lhes se as referidas drogas também causavam males. Disseram-nos que sim. Perguntamos à sala por que achava que as pessoas entravam no mundo das drogas. Alguns nos disseram que era para experimentar. Uma menina nos falou que só entrava nesse mundo quem tivesse cabeça fraca. Inclusive, ela nos disse que um dos seus irmãos é usuário. Notávamos que a discussão fluía com predominância ao discurso lúdico, em que a polissemia está aberta e os interlocutores se expõem aos efeitos do referente, sem regulação de sentidos. (ORLANDI, 2015a).

Frente ao deslizamento do que o *outdoor* apresentou para a leitura dos alunos, frisamos, contudo, que os sentidos que emergiram foram somente no que tange aos efeitos “negativos” da droga.

Comentamos, pois, que a droga escraviza e leva as pessoas a roubarem, a matarem e também a se matarem. Lembraram-nos do caso recente de um ex-aluno da escola que foi morto por envolvimento com drogas. Lembraram-nos também do caso de um traficante que comandava uma boca de fumo, próxima à escola, e que, há dois ou três meses, foi assassinado.

Acontecimentos como esses que os alunos relataram são frequentes no bairro onde se situa a nossa escola. Diante de tal conjuntura, a comunidade poderá transformá-la, por meio de projetos culturais e esportivos, ou deixá-la como está, pois “às vezes, lembrar é resistir e, às vezes, esquecer é que é resistir”. (ORLANDI, 2000, p. 107).

Perguntamos aos alunos qual dos dois *outdoors* lhes chamaram mais a atenção. Disseram-nos que era o da comida. Esse gesto paira em um sentido de identificação relacionado a tal *outdoor*.

Uma aluna, em um repente, voltou-se ao *outdoor* do *chopp* e comentou que este influenciava crianças para o consumo de álcool. Outro aluno discordou, dizendo que crianças não possuem interesse na substância, “*mas se fosse refrigerante...*”. A aluna rebateu argumentando que as crianças ficam curiosas para saber o gosto. Influenciar crianças para o consumo do álcool, por meio do *outdoor*, é uma formulação que nos remete a pré-construídos tais como o de se influenciar crianças para a homossexualidade, por meio de novelas, de se influenciar crianças a palavrões, por meio de coleguinhas que os falem, de se influenciar crianças à “depravação”, por meio de músicas funk, enfim, “todo dizer se produz sobre um já-dito”. (ORLANDI, 2012, p. 171).

Notamos que, durante o percurso tangente às drogas, os alunos estabeleceram uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que se remeteram à sua própria interioridade, se posicionaram fortemente e, aprenderam, por meio de mais esse trabalho, a assumir o papel de autor e aquilo que tal papel implica, como uma construção do sujeito na cultura e uma posição deste no contexto histórico-social. (ORLANDI, 2000).

Como forma de dar continuidade à aula, interrogamos a turma sobre a escolha do *outdoor*, cuja imagem é comida. Esta nos disse que o alimento estava bonito e parecia muito gostoso. Por falar em gostoso, quisemos saber dos alunos quais outros cardápios seriam interessantes para demonstrar no *outdoor*. Uma menina nos disse que seria bobó de galinha, pois é o seu prato preferido. Outra menina falou que poderia ser lasanha, pois ela adora. Um garoto sugeriu *stroganoff*, outro, *pizza*. Diante de tais gestos, nos

lembramos de Orlandi (2015b, p. 20) ao formular que “é pelo fato mesmo de dizer que o sujeito se diz, se constitui”.

Retomamos, em outra oportunidade, as análises dos *outdoors* do restaurante *Detroit*. Iniciamos a aula perguntando se alguém ouviu falar no citado restaurante ou se já foi até este. A resposta de toda a turma foi que não. A condição econômica dos alunos, que se assemelha entre si sob diversos aspectos, em especial, o econômico, lhes marginaliza e lhes oprime socialmente, impedindo-lhes que comunguem de espaços que não sejam gratuitos ou de preços populares.

Questionamos-lhe, portanto, se havia um interesse em conhecer o *Detroit*. A resposta foi positiva. Interrogamos-lhe, em seguida, onde seria possível encontrá-lo. Alguns alunos nos responderam que talvez o encontrasse em *shoppings*. Perguntamos, então, se gostavam de ir a *shoppings*. Todos nos disseram que sim. Questionamos-lhes se os frequentavam. Pouco mais da metade da turma nos respondeu que sim. Ficamos surpresas quando, diante de tal momento, um aluno nos falou que havia ido ao *shopping* uma só vez.

Interrogamos aos alunos se no centro da cidade de Várzea Grande os produtos comercializados eram mais caros ou mais baratos que os do *shopping*. Notamos, posteriormente, que direcionamos o sentido desta pergunta. Hoje, com um pouco mais de entendimento sobre a AD, reformularíamos a questão, perguntando-lhes sobre o que achavam dos preços do centro e dos preços do *shopping*, para sermos coerentes com a teoria e não administrarmos o sentido do texto. Os alunos prontamente nos responderam que os produtos do centro eram mais baratos. O centro, em geral, que já foi uma posição espacial privilegiada, hoje se declina em termos sociais hierarquizados, sendo habitado pelos pobres, comércio informal e meninos de rua, misturados a resíduos do antigo centro valorizado. O que ocorre no centro é, portanto, um processo de clivagem entre pobres e ricos. (ORLANDI, 2001).

A conversa estava tomando outra direção, já não era mais sobre o restaurante *Detroit*, mas notamos que os alunos estavam envolvidos e já que discurso é um fio que remete a outros fios, isto é, todo discurso é visto como um estado de processo discursivo mais amplo, contínuo, não havendo começo absoluto nem ponto final (ORLANDI, 2015a), julgamos por bem continuar.

Diante da resposta de que os produtos do centro eram mais baratos, perguntamos aos adolescentes se havia no *shopping* lojas que também se encontravam no centro. A resposta foi afirmativa. Citaram-nos como exemplos a Riachuelo, a Avenida, a Studio Z e a Giovana Calçados. Em tal momento, uma aluna nos disse que os valores de calçados da Studio Z do *shopping* eram mais caros, mas lá havia maior variedade de pares. Pedimos que quando fossem ao Goiabeiras Shopping ou ao Várzea Grande Shopping prestassem atenção no restaurante *Detroit*.

Frente a ambos os *outdoors*, perguntamos, em seguida, “quem chegou” e “para quem”, diante do enunciado “*Chegamos!*”. Estabelecemos aqui uma relação de sentidos entre tal enunciado com o *On a gagné!* (Ganhamos!), referente ao grito do povo francês que sai às ruas para comemorar a vitória de François Mitterand ao cargo de presidente da República Francesa, em 1981, e analisado por Pêcheux (2008). Segundo o autor, o enunciado *On a gagné!* (Ganhamos!) carrega em si a opacidade sobre o seu sujeito (quem ganhou?) e o seu complemento (ganhou o quê, como, por quê?).

Em resposta sobre a pergunta que fizemos aos alunos, “quem chegou” e “para quem”, disseram-nos que quem chegou foi o restaurante *Detroit* e chegou para todas as pessoas. Retificamos que este não chegou para todas as pessoas, mas para aquelas com boas condições financeiras, pois os seus preços não são, no geral, populares.

Um aluno notou que, como parte da legenda, havia também a expressão “*Welcome to Detroit*”. Perguntamos à turma qual era o sentido daquela expressão. Ninguém nos respondeu. Dissemos, então, que era “*Bem-vindo à Detroit*”. Quisemos saber quais sentidos tinham a palavra *Detroit*. Um aluno nos afirmou que era um país, outro, um Estado. Explicamos aos alunos que é uma cidade do Estado de Michigan, nos Estados Unidos. “A linguagem é um sistema de relações de sentidos onde, a princípio, todos os sentidos são possíveis, ao mesmo tempo em que sua materialidade impede que o sentido seja qualquer um”. (ORLANDI, 2012a, p. 20). Dissemos-lhes também que o restaurante é uma franquia, assim como o *McDonald's* e o *Bob's*. Uma aluna acrescentou que é como o *Subway* também. Falamos do *Burger King*, mas os adolescentes não o conheciam, apesar de ser uma lanchonete tradicional do Shopping Pantanal e, agora, funcionar também no Várzea Grande Shopping.

Nesta etapa, como se pode notar, trabalhamos com formas materiais distintas das que trabalhamos na etapa anterior e mobilizamos o trabalho diferencial nas/das ruas, com o objetivo dos alunos produzirem novos modos de significação.

Na etapa seguinte, daremos visibilidade ao modo como os alunos estabeleceram relações entre as suas leituras concernentes à propaganda e o processo de elaboração das propagandas em uma agência de publicidade.

3.4 Agência de publicidade: um percurso intermitente

A relação escola-rua-escola, estabelecida na etapa anterior, também se efetiva neste estágio do projeto. Percorrer as ruas da cidade significa para nós fazermos uma leitura nesse espaço em que “o simbólico e o político se articulam de forma particular”. (ORLANDI, 2001, p. 186). Realizamos, pois, uma aula de campo em uma agência de publicidade.

Conversamos com os alunos sobre a mencionada aula de campo que realizaríamos à ZF Comunicação. Falamos-lhes sobre a importância da presença de todos para tomarem conhecimento dos processos constitutivos de produção e de circulação de propagandas. Ademais, frisamos a respeito da necessidade de se comportarem bem, o que para nós significaria não gritarem, não conversarem durante as palestras e também não brigarem, o que acontece normalmente em sala de aula. Reconhecemos que, diante de tal gesto, fomos tomadas pelo discurso autoritário, em que “a reversibilidade tende a zero” (ORLANDI, 2000, p. 24), no sentido de tentarmos administrar o comportamento dos alunos.

Entregamos, enfim, aos alunos um pedido de autorização em que constavam todos os informativos de tal visita, a fim de que os pais ficassem cientes e liberassem a participação dos seus filhos.

Perguntamos aos alunos quais eram as suas dúvidas sobre propagandas, para serem levadas aos publicitários. Conforme nos diziam, as elencávamos no quadro. Julgamos importante que os alunos perguntassem o que quisessem. Diante de tal ação sujeitos e sentidos se constituíam ao mesmo tempo. (ORLANDI, 2015b).

Foram formuladas onze questões que seriam expostas aos publicitários que nos atenderiam. Destas, notamos que a maioria se referia a *outdoors*. Acreditamos que tal

fato tenha ocorrido em razão de nossas discussões em sala sobre a leitura desse tipo de propaganda.

Antes de relatarmos, propriamente, a nossa visita à agência, convém ressaltar quais foram as questões levantadas pelos alunos. Estes, então, perguntaram quanto custava a diária de um *outdoor*; por quanto tempo um *outdoor* poderia ficar exposto; como funcionava a divulgação de propaganda pela internet; quais eram os meios de circulação de propagandas; qual o comprimento e a largura de um *outdoor*; quem era o dono da agência; qual o tempo de duração para a construção de propagandas em *outdoor*; quem inventou o *outdoor*; qual era o meio de circulação de propaganda que mais atingia o público; quantas pessoas eram necessárias para a produção de uma propaganda em *outdoor* e qual foi a primeira propaganda do mundo.

Ressaltamos também que convidamos duas professoras para irem conosco à ZF. No início, estas aceitaram. A data previamente marcada era para uma segunda-feira, porém, tal data foi antecipada para um sábado, pela pessoa responsável por agendamento da agência. Em virtude disso, as professoras não puderam ir, alegando terem outros compromissos. Estendemos o convite aos demais professores, mas estes também estavam com suas agendas comprometidas.

No dia 14 de maio de 2016, nos reunimos em frente à escola, às 7h30, conforme combinamos com os alunos. Pretendíamos nos dirigir à agência de publicidade às 08:00 e, de fato, foi o que ocorreu. Antes de nossa saída, recebemos os pedidos de autorizações assinados pelos pais e convidamos os alunos para fazerem um lanchinho. Levamos o sobrinho, Bruno, para nos ajudar na tiragem de fotos. Dos vinte e oito alunos matriculados, compareceram treze. Prevíamos um menor número e esse fator nos preocupava, pois tirar os alunos de suas casas, em uma manhã de sábado, nunca foi uma ação bem sucedida pela escola.

Entramos, enfim, no ônibus e os alunos foram brincando, rindo e observando os espaços citadinos até o local da agência. Comentavam sobre os *outdoors* que viam, entre estes, versões de marcas que analisamos. Articulamos esse ato ao dizer dos alunos em que, outrora, afirmaram que antes de nossas aulas, passavam pelos *outdoors* sem observá-los, mas que, hoje, dispensam atenção às imagens e cores, ao nome de quem os produziu e aos dizeres e não dizeres que os constitui. A nossa felicidade foi tamanha ao

compreender que diante daquela forma material os alunos atribuíram novos modos de significação, ressignificando-os também.

Enfim, ao chegarmos na ZF, os profissionais já estavam nos esperando. Fomos recepcionados e encaminhados para o auditório da empresa. Os alunos se sentaram e, primeiramente, a gerente de atendimento comentou da satisfação que a agência tinha em nos receber.

Ela nos falou um pouco sobre a atuação da ZF, que há catorze anos está no mercado e nos apresentou um vídeo musical em que mostrava imagens de todos os setores da agência, com legendas e as equipes em trabalho. Iniciava-se, de certa forma, mais que uma divulgação da agência, mas um processo de autopropaganda.

Em seguida, os alunos ouviram as palestras dos gerentes de mídia, criação, produção e atendimento. Falaram sobre as pesquisas que realizam sobre os seus clientes, todo o processo que ocorre antes de se fechar um anúncio, a competição no mercado, o fator de sedução da propaganda que faz com que pessoas adquiram produtos de que não se precisa, sedução esta que somente ocorre se o publicitário toca a margem imaginária de sentido do público predeterminado em pesquisas de opinião, de consumidor, de mercado, entre outras (PEREIRA, 2006), as funções de linguagem muito utilizadas nas propagandas: fática, emotiva e conativa (todas exemplificadas com propagandas da Unimed, produzidas pela agência), termos em inglês que são utilizados pelos publicitários, entre outros aspectos.

Notamos que a concepção de linguagem em funcionamento na elaboração das propagandas pela agência tange ao esquema constituído de emissor, receptor, código, referente e mensagem, no qual se estabelece a comunicação. Não concordamos com essa clivagem em que “alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a”. (ORLANDI, 2015a, p. 19). Desnaturalizamos tal processo, pois ocorre a partir dele um reducionismo da linguagem, que é posta na transparência de comunicar/informar. Tratamos do funcionamento da linguagem em concordância com Orlandi (2015a, p. 19), ao dizer que este “põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, em um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos”.

Após os publicitários encerrarem suas formulações, os alunos fizeram as perguntas que haviam levado. Com exceção da pergunta sobre qual foi a primeira propaganda do mundo, todas foram detalhadamente respondidas.

Surgiram novas dúvidas: uma destas era se aqueles profissionais passaram por algum curso para falarem “bem”. A resposta foi negativa e que a prática profissional os levaram a ter facilidade em se expressarem. Nesse sentido, Pfeiffer, em sua tese de doutorado *Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito* (2000), contempla o lugar do bem-dizer, sendo este o lugar no qual se inscreve o sujeito urbano escolarizado: “este sujeito (se) faz sentidos em um só tempo em/com sentidos do letramento e da urbanização”. (PFEIFFER, 2000, p. 12).

Diante de outra dúvida dos alunos, relativa a como conseguiam os modelos para as propagandas, os publicitários lhes disseram que os melhores modelos do nosso Estado são levados para os grandes centros, Rio de Janeiro e São Paulo, restando para as agências publicitárias, da nossa região, poucas escolhas.

Em relação a tal dizer, nos questionamos sobre qual seria o sentido de “melhores” atribuído pelos publicitários. Seria o de que os melhores modelos são aqueles que atestam, em suas formas, o padrão de medidas estabelecido pela sociedade da moda?

Os publicitários disseram ainda que a agência busca esses melhores modelos em outros Estados, caso o cliente esteja disposto a pagar a mais por tal serviço.

Um aluno perguntou se aqueles publicitários tinham preferências para a produção de certas propagandas. A resposta foi não. Ao término das entrevistas, fomos convidados a fazer um lanche. Passamos, em seguida, a conhecer os setores da agência. Os alunos se dividiram em dois grupos, cada qual com um gerente, e conheceram as salas e os seus funcionamentos. Ficaram deslumbrados com o requinte, o conforto e a modernidade do lugar.

Tiramos as nossas últimas fotos, em frente à ZF, fizemos trocas de agradecimentos, nos despedimos e, enfim, partimos.

Convém frisar o carinho, a atenção e o cuidado da equipe, para que nos sentíssemos à vontade, satisfizéssemos todas as nossas dúvidas e aprendêssemos, nos deixaram imensamente felizes.

Figura 13 - Aula de campo - agência de publicidade.



Fonte: Arquivo da autora (2016).

Figura 14 - Palestra - agência de publicidade.



Fonte: Arquivo da autora (2016).

Realizamos, na seguinte aula, uma roda de conversa sobre a visita à ZF Comunicação. Pedimos aos alunos que compareceram à agência que narrassem “tudo” que vivenciaram aos que não puderam ir, com o intuito de que estes (re)construíssem a realidade, subjetivando-se e estabelecendo “relações de linguagem, que são relações de sujeitos e de sentidos e de seus efeitos são múltiplos e variados”. (ORLANDI, 2015a, p. 20).

Um destes iniciou falando sobre a ZF. Sugerimos que retrocedesse ao encontro na escola, antes de nos dirigirmos para a agência. O garoto disse, então, que chegou, com alguns dos seus colegas, mais cedo que o combinado na escola. Sendo assim, foram a uma padaria localizada quase em frente e comeram salgados. Disse também que, depois que chegamos, recebemos as autorizações assinadas pelos seus pais e foram fazer um lanche que havíamos levado.

Uma menina disse que acordou às 04:00 horas e queria que chegasse logo a hora de ir para a escola. Chegou ao portão às 06h30. Uma garota disse que, ao chegarmos à agência, a Daniela, diretora de atendimento, veio nos receber. Tal garota e, não somente esta, mas toda a turma memorizou os nomes de todos que nos receberam. Um menino disse que fomos a uma sala bonita (o auditório). Este disse também que passamos por um corredor cheio de quadros de premiações da agência. Outro menino comentou que tivemos palestras muito boas.

Perguntamos para este e para os demais da turma se gostaram de todas aquelas palestras. Disseram-nos que sim, mas especialmente a do Tom, gerente de criação. Quisemos saber o que lhes fizeram gostar mais da palestra deste. Falaram-nos que era devido ao seu jeito muito brincalhão.

Pedimos que compartilhassem algumas de suas brincadeiras com aqueles que não foram à agência. Um aluno disse que quando o Tom falou em persuasão, ele perguntou quem já tinha ido a um quiosque do *Bob's* ou *McDonald's* para tomar um sorvete e, depois, quem já havia notado uma plaquinha que dizia “por R\$ 1,00, leve o dobro de cobertura!”. Nessa hora, ele mexia com o corpo todo, dizia em tom de voz engraçado e virava os olhos para dizer: “*você pede para colocar, sim, o dobro de cobertura, o dooobro de cobertura, o doooooooooobro!*”, reafirmando o dizer de Orlandi (2012b, p. 87) em que “o corpo significa, se textualiza, circula pela existência de significantes distintos, sendo o homem um sujeito que interpreta e é interpretado”.

Diante do mencionado exemplo, um aluno falou ao Tom que se lembrava daquelas propagandas “pague 2 e leve 3!” e que lhes faziam o mesmo sentido.

Outro aluno se lembrou do jeito em que o Tom falava de sua própria gordura. Disse aos colegas que, em certo dia, o publicitário se deparou com uma calça enorme, pendurada no varal de sua casa. Gritou com a mulher: “*de quem é aquela calça gigante?*” - e ela falou que era dele, mas o Tom se recusava a acreditar (na transcrição da fala, fica difícil reproduzir a comicidade dos fatos, porque os gestos e a voz diziam além das palavras).

Nesse sentido, Orlandi (2012b, p. 87) nos diz que “a forma sujeito histórica tem sua materialidade e que o indivíduo, interpelado em sujeito pela ideologia, traz seu corpo por ela também interpelado”.

Os corpos magros são privilegiadamente acolhidos pela sociedade. Por outro lado, os obesos sofrem a dominância do discurso ideológico do preconceito. Dizeres de pessoas magras sobre uma “preocupação” com a saúde das pessoas gordas trazem, em seu silêncio constitutivo, silêncio este em que “uma palavra apaga outras palavras” (ORLANDI, 2015a, p. 80), dizeres de hostilidade e desvalorização a respeito destas. Outros dizeres do tipo “*Você é tão linda(o)! Se emagrecesse ficaria mais ainda!*” e “*Você não é gorda(o)! Você é forte!*” repousam sob gestos de interpretação semelhantes. No entanto, não nos deteremos em tais análises.

Se fizermos o movimento do estereótipo para o campo da propaganda, reafirmamos a formulação de Carrozza (2010, p. 89) na qual diz que “uma das formas materiais pelas quais podemos apreender gestos de interpretação pela publicidade e que tem profunda relação com uma memória é o estereótipo”. Ainda no que tange a estereotipia, o autor afirma que:

À noção de estereótipo está fortemente ligada a noção de repetição, de regularidade, através das quais o sentido se cristaliza, fazendo supor uma única leitura para uma determinada formulação. O estereótipo se reafirma no seu acontecimento, enquanto repetição. (CARROZZA, 2010, p. 90).

Em retomada aos assuntos da roda de conversa, um menino disse que gostou de saber o significado da palavra “*briefing*”, explicado pelo Roberto, do setor de atendimento. Os alunos que não foram à agência se interessaram em saber esse sentido. Ele explicou que é o conjunto de informações que a agência tem dos seus clientes.

Questionamos aos alunos que participaram do encontro se observaram, nas propagandas demonstradas, que eram da Unimed, o uso do verbal e do visual. Uma menina nos disse que uma delas, a que falava sobre a hipertensão, chamava a sua atenção pelo uso das imagens. Esta descreveu para a turma que no anúncio apareciam alimentos salgados, como pastéis, lanches e batatas fritas. Ao lado deles, um vidrinho de sal, que caía abundantemente sobre eles e, em seguida, aparecia um prato de salada, livre de qualquer mal a nossa saúde, desde que bem lavados os legumes e as verduras.

Um menino falou que em outra propaganda mostrava-se o contrário, pois o que a constituía era o verbal. Esta se tratava de uma homenagem pelo Dia das Mães em que não havia imagem, somente o áudio.

Sentimos, a partir desses sentidos que emergiram nesta discussão, uma sintonia entre as nossas aulas e o material que nos apresentaram.

Uma garota disse que ficou admirada com o lugar e descreveu os seus lustres confeccionados com mini cds, as luzes coloridas nas escadas e tetos, quadros do Zaid, proprietário da agência, com diversos artistas, e o sofá confortável da recepção. Fizemos uma observação sobre o corredor com paredes cobertas de quadros com certificados. Um garoto comentou que eram prêmios de bronze, prata e ouro.

Aproveitamos a discussão sobre a visita à ZF e perguntamos aos alunos como achavam que os clientes da agência e os publicitários enxergavam o seu público. Responderam-nos que enxergavam como compradores dos produtos anunciados.

Nesse sentido, os publicitários tentam convencer este público, direcionando os seus textos a um tipo de leitor ideal, peça constituinte de um jogo das formações imaginárias, compreendidas, segundo Orlandi (2015b, p. 18), como:

A imagem que o sujeito faz dele mesmo, a imagem que ele faz de seu interlocutor, a imagem que ele faz do objeto do discurso, assim como também se tem da imagem que o interlocutor tem de si mesmo, de quem lhe fala, e do objeto de discurso.

Após as discussões, pedimos que os alunos nos devolvessem a folha com a entrevista para os profissionais da ZF, a fim de alimentarmos o nosso arquivo de leitura, e pedimos também que os alunos que foram até a agência se sentassem com os seus colegas que não foram para fazerem um relatório escrito sobre a visita, pois condescendemos com a afirmação de Dias (2009, p. 11), quando afirma:

Falar, escrever, digitar/teclar vão produzir sentidos diferentes e diferentes conhecimentos do mundo, pois cada um desses gestos têm repercussões no modo como nos relacionamos com o conhecimento. Em cada uma dessas relações muda a relação do sujeito com a linguagem.

Um aluno, no que tange ao relatório, nos perguntou se ele poderia escrever uma parte e o seu colega o restante. Dissemos-lhe que sim e que, se quisessem, os que fizeram a visita poderiam falar para que os outros escrevessem. Entregaram-nos os relatos e a aula se finalizou.

Retomamos, na aula seguinte, o assunto sobre a visita à ZF. Perguntamos aos alunos quais foram os momentos mais interessantes que passamos na agência. Uma menina nos respondeu que foram todos. Um menino nos falou que gostou mais dos instantes das palestras. Outro menino nos disse que foi o momento do lanche. Uma garota nos disse que o espaço lhe chamou a atenção, comentando que era muito chique e que ela queria passar o dia todo lá. Perguntamos aos alunos se estes preferiam ler os seus relatórios sobre a visita à ZF ou preferiam que nós os lêssemos. Responderam-nos que era melhor que fôssemos nós.

Então, fizemos a leitura dos relatórios, dando pausa em cada um, perguntando à turma o que mais poderia ser dito e questionando aos autores algumas frases que traziam pouco entendimento do processo. Dissemos a todos que, quando escrevemos um relatório, precisamos pensar naquele leitor que desconhece o que vivenciamos e que, quanto mais descrevermos, mais facilidade o interlocutor terá de imaginar o acontecimento.

Em seguida, analisamos as perguntas direcionadas aos profissionais da agência e suas respectivas respostas. A primeira pergunta foi sobre quanto custaria a diária de um *outdoor*. A resposta foi de R\$ 750,00 por uma exposição de quinze dias. Quisemos saber se acharam caro tal preço. Responderam-nos que não. Perguntamos-lhes se tinham imaginado outros valores. Um aluno nos respondeu que pensou em R\$ 500,00 por dia.

A seguinte pergunta feita à agência era a de que por quanto tempo um *outdoor* poderia ficar exposto. Como já mencionado acima, os alunos nos disseram que quinze dias. Cabe dizer que, enquanto estávamos na agência, intervimos sobre tal questão e perguntamos aos publicitários o porquê de alguns *outdoors* ultrapassarem esse período.

Um dos profissionais nos respondeu que, quando não há outros *outdoors* para serem colocados no lugar, estes permanecem.

A próxima pergunta foi a de como funcionaria a divulgação pela internet. Um publicitário nos disse que se colocássemos em um site de busca a palavra “cinema”, apareceria uma lista de salas concorrentes e essa lista é colocada em ordem de quem paga mais. O cinema cujo nome aparece no topo ofereceu mais dinheiro para estar em tal posição. Interrogamos aos alunos se sabiam que era assim que funcionava. Todos nos disseram que não. Nesse momento, um aluno se lembrou de quando um dos gerentes nos disse que o anúncio que aparece, antes de assistirmos a um vídeo no *YouTube*, é um dos “ganha-pão” dos publicitários, riu ao reproduzir a fala daquele gerente, pedindo por favor para não o pularmos, pois a cada anúncio pulado, é um publicitário que mandamos embora.

A pergunta posterior foi sobre quais são os meios de circulação das propagandas. A resposta foi: tevê, rádio, jornal, internet, ônibus, ponto de ônibus, *outdoor* e folder. Complementamos com o dizer de Carrozza (2010, p. 51), ao qual salienta que:

A publicidade faz circular, através de mídias de todo tipo, os textos pelos quais os sujeitos vão exercitando seus gestos de leitura e processos de identificação diante dos mais variados tipos de produtos e marcas.

Diante da resposta do publicitário, perguntamos aos alunos se já haviam observado propagandas em todos os mencionados meios de circulação. Uma aluna nos questionou, antes de qualquer resposta, sobre o significado da palavra “*folder*”. Dissemos-lhe que é um impresso publicitário com dobras e ilustrações. Em seguida, todos nos responderam de modo afirmativo, porém, alguns nos relataram que somente após o início de nosso trabalho é que passaram a prestar maior atenção nos anúncios, especialmente os que circulam em *outdoors*. Nesse sentido, Orlandi (2001, p. 62) afirma que “o mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura”.

Outra pergunta feita à agência foi sobre o comprimento e largura de um *outdoor*. A resposta que obtivemos foi a de 9x3m. Diante da pergunta a respeito de quem seria o dono da agência, a resposta foi Ziade Farez. Perguntamos aos alunos o que as siglas ZF poderiam significar. A maioria da turma nos disse que significava Ziade Farez.

Em relação à pergunta feita para a agência de qual é o tempo de duração para a construção de propagandas em *outdoors*, a resposta que nos foi dada é a de que depende da pauta e das necessidades do cliente.

Questionamos à turma se, diante de tudo que viram e ouviram na ZF, alguém se interessou em fazer publicidade. Os alunos permaneceram com as profissões dos seus sonhos, já relatadas em uma de nossas aulas, a saber: médico, engenheiro civil, delegado de polícia, médico-veterinário e advogado. Nenhuma diz respeito à publicidade. O questionamento feito à agência sobre quem inventou o *outdoor* ficou sem resposta. Em relação à pergunta sobre qual é o meio de circulação que mais atinge ao público, a resposta imediata foi tevê. Instrumento midiático este que impede a interpretação, os deslizos de sentidos.

Nessa perspectiva, Orlandi (2001, p. 180) diz que a tevê

anula a memória, a reduz a uma sucessão de fatos com sentidos (dados) quando, na realidade, o que se tem são fatos que reclamam sentidos. É este reclamar sentidos que permitiria a historicização, a inscrição do acontecimento na história. A Tevê produz acontecimento sem história. A Tevê produz repetição *sem* história. (grifos da autora).

Perguntamos, então, aos alunos se eles concordavam com aquela resposta. A maioria nos respondeu de modo afirmativo, mas um aluno nos disse que pensou ser a internet. A mídia, de maneira geral, produz a diversificação dos meios, mas, ao mesmo tempo, homogeneíza os efeitos. (ORLANDI, 2012a).

Quisemos saber se os alunos gostavam de assistir à tevê. A resposta foi positiva. A maioria assiste a filmes.

Na pergunta apresentada aos publicitários sobre quantas pessoas são necessárias para produzir uma propaganda em *outdoor*, a resposta obtida foi a de que é preciso uma equipe inteira. Diante dessa resposta, perguntamos aos alunos quantos membros estes imaginavam que compunham a equipe. Houve um aluno que nos disse vinte pessoas. Outro, quarenta. Um terceiro arriscou dez. Uma garota, quinze.

Na última pergunta, a respeito de qual foi a primeira propaganda do mundo, os publicitários não souberam nos responder. Pedimos, em seguida, aos alunos uma refacção dos relatos.

Tivemos de interromper nosso trabalho, pois eclodiu uma greve dos Servidores Públicos Estaduais no dia 31 de maio. Nós, Servidores da Educação, entre as demais categorias, fomos os que resistimos por maior tempo, retornando às escolas sessenta e sete dias depois.

No dia de nosso retorno, conversamos um pouco com os alunos sobre a importância da educação e sobre o movimento grevista. Em seguida, retomamos o nosso trabalho a respeito de propagandas, conversando sobre o nosso percurso antes da greve.

Pedimos para que nos falassem um pouco sobre propaganda, qual seria o interesse de quem anuncia, por exemplo. Uma garota nos disse que a propaganda existe para nos convencer a adquirir “alguma coisa”. Acrescentamos dizendo que, em alguns casos, ela também funciona como campanha de prevenção às doenças, entre outros. Ressaltamos que, na maioria das vezes, como a aluna disse, o objetivo é o de convencer ou seduzir o público a adquirir um produto.

Perguntamos se alguém se lembrava do sentido da palavra consumo. Outra aluna nos disse que consumir é comprar “alguma coisa” que a gente precise. Pedimos-lhes que puxassem na memória se havia alguma relação entre consumo e consumismo. Nesse momento, pairou um silêncio, todos nos olhavam como se esperassem que uma explicação partisse de nós. Dissemos-lhes que se o Davi (nome de um dos nossos alunos) estivesse com fome e fosse à padaria comprar pão e manteiga, a este fato entenderíamos como consumo, mas se o Davi fosse a um supermercado e se enveredasse naquelas promoções de “leve 3, pague 2”, sem necessidade de se adquirir os produtos, compreenderíamos como consumismo. Se a Rayssa (também aluna) precisasse de um vestido para ir a uma festa e fosse a uma loja para comprá-lo, diríamos que esta seria uma prática de consumo, mas se a Rayssa se enchesse de sacolas com roupas, calçados e joias, compulsivamente, daríamos o nome de consumismo.

No entanto, enfatizamos que o que pode ser consumismo para nós, pode ser consumo para os alunos e, vice e versa, pois é difícil definir os limites do que é necessário e supérfluo para todas as pessoas. Perguntamos se algum dos alunos se considerava consumista. Alguns nos disseram que sim. Um destes nos disse que achava certo aproveitar as promoções dos supermercados para estocar. Uma aluna citou como exemplo de consumista, a Fedora, da novela *Haja Coração*, exibida pela Rede Globo. Salientamos, de acordo com Orlandi (2001, p. 180), que as novelas são um exemplo de

que “a tevê é a variedade do mesmo em série. Não se sai do mesmo espaço dizível, se explora a sua variedade, as suas múltiplas formas de a-presentar-se”.

Após a atribuição de consumista à personagem Fedora, a turma se exaltou, comentando sobre fatos que a caracterizassem como tal. Falaram-nos que a personagem quebra um celular por semana, jogando-o contra a parede e que possui um armário com vários exemplares de reserva. Descreveram-nos, também, um episódio em que ela comprou uma loja inteira de animais para levá-los a sua casa e postar nas redes sociais.

Retomamos, em seguida, o *slide* da propaganda da *Ferracini* com o objetivo de que sob tal materialidade se acampassem novos sentidos. Perguntamos aos alunos o que na propaganda estava dito. Uma aluna nos falou que era a propaganda de uma marca de calçado e que tinha um homem muito bonito para chamar a atenção.

Ficamos pensando no que a aluna disse em se tratando do modelo bonito posto para chamar a atenção e perguntamos à sala se aquela poderia ter sido uma estratégia da propaganda para atrair ao público. Disseram-nos que sim. Uma aluna nos disse que as meninas olham para admirar o modelo e os meninos olham para verificar se se parecerem com ele e então acabam por comprar o sapato. A aluna ainda complementou: “*bando de bestas!*”. A subjetividade, presente no dizer da aluna, pode interessar, discursivamente, pelo fato de que ela permite compreender como a língua acontece no homem. (ORLANDI, 2001).

Perguntamos a respeito do que poderia ser dito na propaganda. Um aluno nos disse que se deveria colocar o preço no sapato.

Questionamos, portanto, se este achava que a propaganda estava oferecendo aquele sapato, em especial. Uma aluna o atropelou e disse que aquele sapato era somente uma demonstração da marca. Quisemos saber se o aluno concordava, este nos disse que sim. Outro aluno comentou sobre a desproporção do calçado. Falou que aquele calçado estava em um tamanho que “pegava” metade do corpo do modelo. Perguntamos-lhe se tal fato o fazia pensar em algum sentido. O garoto nos respondeu que era o de dar mais importância ao sapato.

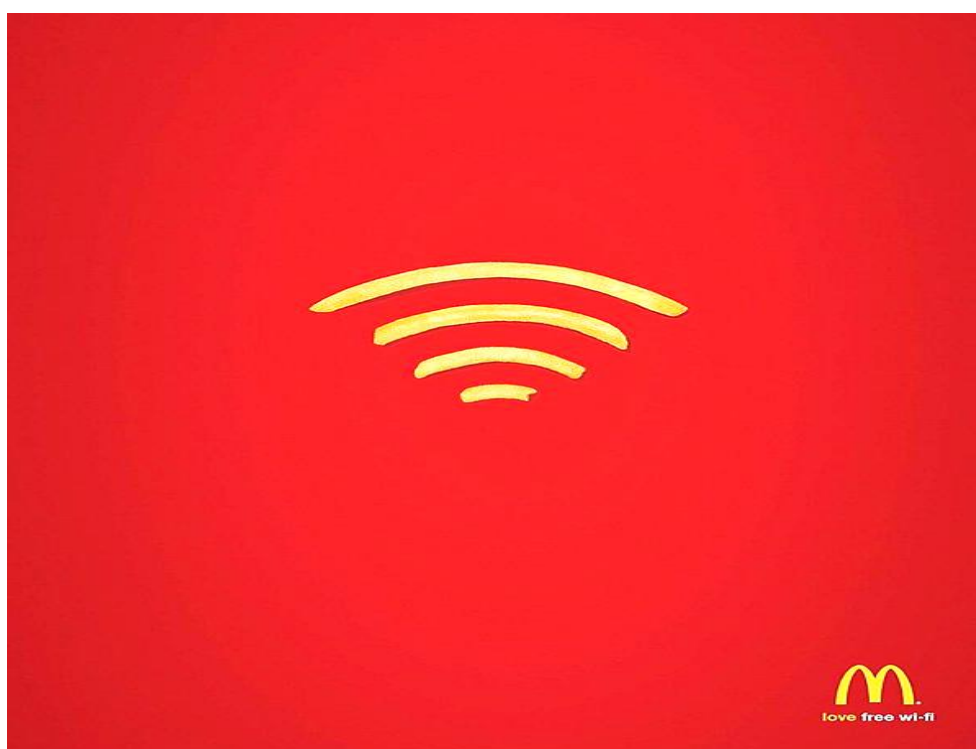
Tendo em vista que o assunto era calçado, perguntamos o que consideravam importante na hora da escolha por um calçado. A maioria nos disse que o calçado precisava ser bonito. Diante da resposta de uma menina, ao dizer que seria preciso ter conforto, alguns alunos mudaram de posicionamento, concordando com esta ou dizendo

que os dois aspectos deveriam ser levados em conta. Um aluno, em tom de brincadeira, disse que olhava primeiro para o preço. Valorizamos a sua resposta, dizendo que o preço para nós também é um aspecto importante. Após rediscutirmos esta e outras duas propagandas e as relacionarmos às questões de consumo, finalizamos, dizendo que as agências que as produzem usam estratégias para que compremos até mesmo o que não necessitamos.

Retomamos o assunto sobre a nossa visita à ZF Comunicação. Perguntamos sobre o nosso percurso daquela manhã. Os alunos narraram os acontecimentos e nos pediram para retornarem àquela agência. Respondemos-lhes que, para esse ano, não nos restava tempo, mas que poderíamos nos programar para o ano que vem. Pedimos a reescrita do relatório que fizeram antes da greve para nos entregarem na próxima aula.

Daremos, neste momento, início a nossas leituras referentes à propaganda selecionada do *McDonald's*. Propaganda esta que, semelhante com a que trata da violência contra as mulheres e a *Club Social*, também circula na internet.

Figura 15 - *McDonald's* - Austrália.



Fonte: Tudo Interessante¹².

¹²Disponível em: <<http://www.tudointeressante.com.br/2014/02/21-propagandas-completamente-geniais-pelo-mundo.html>> Acesso em: 07.mar.2016. Tradução: Amo wi-fi grátis.

Depois que projetamos a propaganda no *data show*, pedimos aos alunos que nos falassem sobre os efeitos de sentido por eles produzidos. Rapidamente, alguns nos disseram que se tratava de uma propaganda do *McDonald's*, outros, de *wi-fi* grátis. Um garoto, porém, disse que era uma propaganda do *McDonald's* oferecendo o serviço de *wi-fi*. “Entre o dito e o não-dito é irremediável que haja um espaço de interpretação que não se fecha”. (ORLANDI, 2012, p. 72).

Perguntamos se havia relação entre a imagem e a legenda. Responderam-nos que sim. Um garoto nos disse que as cores do anúncio eram as cores do *McDonald's* e que o símbolo mostrado era o do *wi-fi*. Perguntamos se todos concordavam com ele. A maioria nos falou que sim, no entanto, outro garoto nos disse que, mesmo se a imagem fosse de outra cor, ele saberia que a propaganda era do *McDonald's*. Quisemos saber o motivo. Então, o garoto nos falou que havia notado o “M” da marca em um canto, na parte inferior da imagem.

Questionamos à turma se já tinha experimentado algum dos produtos do *Mc*. Apenas dois alunos nos disseram que sim. Os demais somente viram ou ouviram falar. Comentamos que o *Mc* é uma empresa multinacional e questionamos se algum aluno saberia nos dizer o sentido daquela palavra. Nenhum sabia. Explicamos que uma empresa multinacional é aquela em que a encontramos “esparramada” pelo mundo. Pedimos que nos dessem outro exemplo de empresa multinacional. Uma menina nos respondeu *Subway*.

Perguntamos se os alunos conheciam os principais concorrentes do *Mc*. Responderam-nos que eram o *Subway*, o *Bob's*, o *Giraffas* e o *Burger King*. Interrogamos aos alunos sobre o *wi-fi*. Quisemos saber se aquela propaganda os levaria ao *McDonald's*, em virtude de no local possuir *wi-fi*. Disseram-nos que sim, “com certeza”. Perguntamos-lhes onde aquela propaganda poderia também circular. Responderam-nos que na revista, no jornal, no panfleto e em *outdoor*.

Pedimos aos alunos que fizessem grupos de três, alguns nos pediram para deixar grupo de quatro, então permitimos. Distribuímos-lhes os materiais e, em seguida, pedimos que produzissem uma propaganda sobre *fast food*. Poderia ser uma propaganda com um

novo nome ou com os nomes do *Mc*, *Bob's*, *Subway*, entre outros que circulam, enfatizando que tentassem algo novo, criativo.

Apresentaremos, abaixo, a primeira análise de duas produções selecionadas:

Figura 16 - Reescrita 1 da propaganda do *McDonald's*.



Fonte: Arquivo da autora (2016).

A reescrita da propaganda do *McDonald's* preserva a marca *McDonald's* do texto base, no entanto, a reescrita desliza o sentido de lojas do *Mc* que oferecem *wi-fi* para o de que oferecem lanches e promoções. Ressaltamos que, segundo Orlandi (2001, p. 65), “os deslizamentos indicam diferentes possibilidades de formulação. Há textos possíveis nas margens do texto”.

Os alunos-autores direcionam-se diretamente ao público por meio de verbos conjugados na 3ª pessoa do modo subjuntivo, remetendo-os ao pronome de tratamento “você”, produzindo um efeito de proximidade com o público.

A propaganda desloca-se também da franquia ao oferecer o lanche *baguncinha*, que tem como ingredientes pão, hambúrguer, salsicha, bacon, apresuntado, muçarela, alface e tomate. O *McDonald's* não vende tal tipo de lanche. Em nossa cidade, o

baguncinha é comum e de fácil consumo, devido ao seu preço acessível e a sua divulgação. Todos os nossos alunos já o experimentaram. Portanto, é um dos elementos constituintes de suas condições de produção. Os lanches *McChicken*, *Clubhouse*, *Deluxe Bacon* são exemplos de lanches que compõem o cardápio do *McDonald's*, mas que os alunos desconhecem. Não há entre estes e o lanche um processo de reconhecimento.

O preço estabelecido ao baguncinha, de R\$ 5,00, é inferior a quaisquer dos preços estabelecidos aos lanches do *McDonald's* e o preço do *milk-shake* de 500 ml, a R\$ 3,00, equivaleria a menos da metade do valor real do *Mc*.

A oferta da propaganda, que se estende à gratuidade de um *milk-shake* de 250 ml na compra de um baguncinha e um *milk-shake* de 500 ml, se aproxima, contudo, das promoções do *McDonald's* em incentivo ao consumo de combos.

As imagens sustentam o dizer da legenda e representam produtos constituintes da posição social de alunos com baixa renda econômica. Enfim, por meio destas, os alunos dizem e se dizem.

Apresentaremos os efeitos que a segunda reescrita dos alunos produziu em nós:

Figura 17 - Reescrita 2 da propaganda do *McDonald's*.



Fonte: Arquivo da autora (2016).

A propaganda traz em seu funcionamento deslizes de sentido quanto à propaganda base do *McDonald's*. Esta, pois, divulga um produto “gratuito” pelo *fast food* (*wi-fi*) e a dos alunos, produtos para serem comprados.

Os alunos anunciam lanches de nome “*Bob's Picanha*”, que aludem ao *fast food* *Bob's*, concorrente em potencial do *McDonald's*.

Qual seria o público-alvo da propaganda dos alunos? Os jovens, porque, em geral, apreciam lanches? Pessoas que têm pouco tempo para se alimentar? Os carnistas, que são fissurados por carne?

A formulação “*Agora em dois tamanhos*” complementa os sentidos da imagem, que apresenta dois lanches, um de 90g e outro de 160g. No entanto, frente ao advérbio “*Agora*”, ponderamos que nem a legenda, nem a imagem, deixam pistas a respeito de qual tamanho tenha surgido no momento, ou seja, posterior ao outro.

Notamos que há, juntamente dos lanches, a representação da *Coca-Cola*. O *Bob's* oferece outras marcas de refrigerante, porém, os alunos optaram por tal marca, deixando, na propaganda, traços de subjetividade, “lugar fundamental do discurso”. (ORLANDI, 2001, p. 99).

A questão do preço, estabelecido em cada produto, nos atualiza a memória de que em aulas anteriores o preço era o primeiro efeito atribuído pela turma aos não-ditos das propagandas selecionadas. Trata-se, portanto, de um sentido significativo para esses alunos.

As propagandas que os alunos produziram foram colocadas em slides e projetadas no *data show*, para que os grupos fizessem sugestões entre si e, em seguida, reproduzissem as propagandas. Não determinamos os membros dos grupos para as tais sugestões. Dessa forma, os grupos interferiam conforme a sua necessidade/vontade. Para cada propaganda, houve a contribuição de mais de um grupo. No geral, de acordo com os alunos, o tamanho das letras precisava ser ampliado.

Em uma propaganda, a sugestão foi a de que deveria usar cores mais fortes, mais chamativas. Em outras duas, sugeriram os acréscimos dos cifrões, antes do preço. Houve uma propaganda em que os cifrões não foram esquecidos, mas foram colocados depois do preço. Observaram esse aspecto também.

Diante das propagandas cujas letras não apareciam em caixa alta, mas em forma cursiva, atentamos-lhes sobre a questão das iniciais, para que não deixassem de ser

maiúsculas. No caso do anúncio de uma pizzaria, os alunos disseram que faltava o número do telefone e o endereço. Falaram sobre um copo de refrigerante, em outra propaganda, que poderia ser pintado. Houve um comentário sobre a escrita de uma propaganda ter ficado torta. Sugerimos a todos que não se esquecessem de utilizar a régua.

Os alunos registraram todas as contribuições para os seus respectivos trabalhos e ficaram de levar as propagandas refeitas para a próxima aula.

Conversamos sobre a importância da refacção, mas, assim mesmo, os alunos se exaltaram para não fazerem novamente, levantando-se e reclamando. Aceitaram, por fim, a nossa proposta, contudo, descontentes.

As propagandas refeitas foram entregues. Iniciamos, então, uma conversa sobre refrigerante, tendo em vista que trabalhamos as propagandas da *Pepsi* e da *Coca*. Perguntamos aos alunos se estes gostavam de refrigerante. Todos nos disseram que sim. Quisemos saber, em seguida, de quanto em quanto tempo costumavam consumi-lo. Uma menina nos disse que bebe *Coca-Cola* todos os dias. Um garoto nos disse que bebe, mais ou menos, o refrigerante a cada dois dias. Outro aluno nos falou que sempre que pode, ele compra. Alguns nos responderam que fazem uso da bebida nos fins de semana.

Perguntamos aos alunos qual era o refrigerante de que mais gostavam. A maioria nos respondeu que preferia a *Coca-Cola*, com exceção de uma menina que disse gostar mais de *Sprite*. Perguntamos se conheciam pessoas que não tomavam refrigerante. Alguns nos disseram que sim. Questionamos aos alunos se conheciam os motivos. Um garoto nos disse que sua prima não tomava para não engordar. A amiga de uma garota também não tomava pelo mesmo motivo. A mãe de outra não bebia porque tem diabetes.

Questionamos-lhes, então, se sabiam a razão pela qual um diabético não poderia beber refrigerante. Responderam-nos que é porque a bebida contém açúcar. Acrescentamos dizendo-lhes que uma latinha de refrigerante contém, aproximadamente, seis colheres de chá de açúcar. Perguntamos a estes se alimentos com excesso de açúcar faziam mal somente ao diabético. A resposta foi negativa. Uma menina nos falou que açúcar engorda. Concordamos. Falamos que ele também provoca cáries, causa diabetes.

Nesse instante, um garoto quis saber o que era diabetes. Explicamos sobre a doença e todos ficaram bastante impressionados, até mesmo a filha da diabética. Em

seguida, uma aluna nos disse que poderia substituir o refrigerante normal por um que fosse zero açúcar. Falamos que o refrigerante sem açúcar tem uma quantidade maior de sódio, que é encontrado nos adoçantes, portanto, o seu consumo em excesso poderia levar à hipertensão.

Nesse momento, aproveitamos a oportunidade para perguntar à turma se havia ou não uma diferença entre produto *light* e produto *diet*. Alguns alunos ficaram em silêncio, com ar de dúvida; outros nos responderam negativamente. Explicamos para estes e aos demais da sala que todos os produtos que são *diet* não possuem açúcar; já os produtos que são *light* podem ser mais leves por não conter açúcar, ou por conter menos sódio, ou menos gordura, entre outros.

Diante disso, perguntamos se alguém da sala tinha o costume de ler o rótulo dos produtos. Foram unânimes em nos dizer que não. Falamos-lhes um pouco sobre a importância dessa leitura e quisemos saber se liam o prazo de validade; neste caso, muitos nos disseram que leem. Alguns alunos nos falaram que, em decorrência dessa prática, deixaram de comprar produtos que estavam vencidos na prateleira. Perguntamos se avisaram algum funcionário do supermercado a respeito. Disseram-nos que não. Sugerimos que, da próxima vez, comunicassem o gerente.

Voltamos ao assunto refrigerante e fizemos a leitura de um texto, posto em slide: “Refrigerante: conheça os verdadeiros males da bebida”. Esse texto mostra que, além do diabetes e do ganho de peso, o consumo de refrigerante aumenta o risco de ataques cardíacos, osteoporose, síndrome metabólica e doença hepática gordurosa. Os alunos desconheciam os processos que acarretavam em tais doenças, sendo estas também estranhas a eles. Ficaram surpresos e, ao mesmo tempo, horrorizados com a gravidade de se ingerir refrigerante.

Na seguinte aula, retomamos alguns malefícios causados pela ingestão de refrigerante e, posteriormente, expusemos a propaganda da *Pepsi* no *data show*:

Figura 18 - *Pepsi* - Bruxelas, Bélgica.



Fonte: Tudo Interessante¹³.

Perguntamos aos alunos o que a imagem da *Pepsi* os fazia lembrar. Um garoto nos respondeu que o fazia se lembrar da *Coca*, por causa da capa. Outro, em um lugar de escuridão e solidão, devido às rochas de fundo. Outro, em festa de *Halloween*. Perguntamos se todos já tinham ouvido falar em *Halloween*. Para a nossa surpresa, a maioria da turma nos disse que não.

Dissemos, então, que se tratava de uma festa que ocorre no dia 31 de outubro e que se comemora o dia das bruxas. Afirmamos, ainda, que as pessoas se fantasiam com roupas de monstros e a decoração do espaço costuma ser escura e assustadora; que é

¹³Disponível em: <<http://www.tudointeressante.com.br/2014/02/21-propagandas-completamente-geniais-pelo-mundo.html>>. Acesso em: 07.mar.2016. Tradução: Desejamos um Halloween assustador!

uma festa com mais popularidade nos Estados Unidos, mas que também acontece no Brasil. E, por se tratar de uma festa pagã, cristãos de diversas religiosidades a criticam.

Uma aluna, entusiasmada, sugeriu que organizássemos uma festa de *Halloween* na escola. Vários de seus colegas se entusiasmaram também e iniciaram uma discussão sobre fantasias e decorações relacionadas à festa.

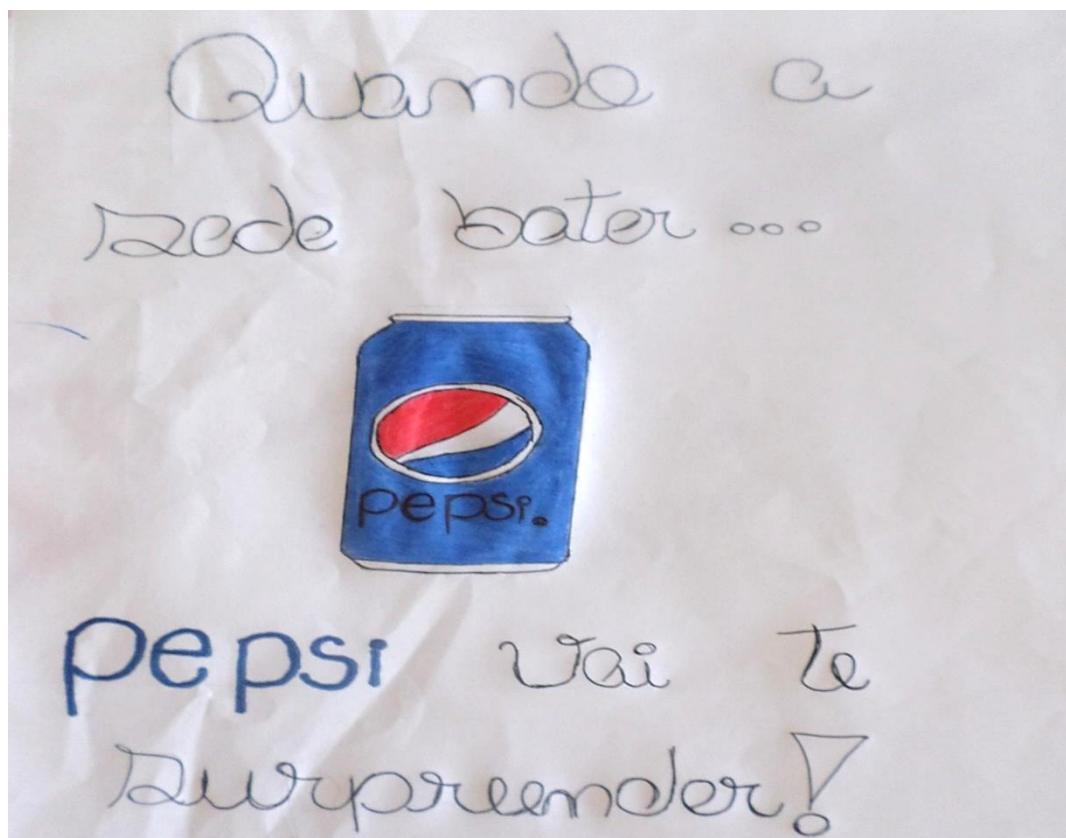
Perguntamos aos alunos como relacionavam a legenda “Desejamos um *Halloween* assustador!” com a imagem. Uma aluna formulou que sem a legenda a imagem não “daria conta” de mostrar que a *Pepsi* fazia uma crítica à *Coca*. Desejamos saber qual era o seu entendimento sobre a crítica. A garota nos disse que era o de que a *Coca-Cola* assusta. Perguntamos ao restante da turma se concordava com a colega e a resposta foi positiva.

Quisemos saber o que não estava dito na propaganda. Um aluno nos afirmou que em se tratando de ser uma propaganda da *Pepsi*, não estavam ditas as qualidades desta.

Diante do fato de que as propagandas de refrigerante não citam quaisquer das substâncias que o compõem, produzindo um silêncio constitutivo, questionamos aos alunos sobre qual/is seria/m o/s efeito/s de tal silenciamento. Estes ficaram esperando de nós uma resposta. Perguntamos-lhe se sabiam nos dizer quais eram algumas de suas substâncias. Um aluno nos disse que havia açúcar. Outro, corante. Levamos latinhas de *Pepsi* e *Coca-Cola* vazias e pedimos que lessem as substâncias de ambas. Discutimos sobre estas e fizemos comparações entre as duas marcas.

Pedimos aos alunos que reescrevessem, em grupos, a propaganda da *Pepsi*, na qual analisaremos duas. A iniciar, temos:

Figura 19 - Reescrita 1 da propaganda da *Pepsi*.



Fonte: Arquivo da autora (2016).

Frente à formulação “Quando a sede bater...”, produzimos o gesto de interpretação de que sede nos remete à água. Na propaganda, porém, a sede nos remete ao refrigerante *Pepsi*. Qual é o imaginário construído pelo aluno frente a tal refrigerante? De que este é refrescante? De que mata a sede, assim como a água?

Diante do dizer: “*Pepsi vai surpreender!*”, atribuímos como sentido possível que a marca do refrigerante possui algo diferenciado das demais marcas. Para “descobrir”, precisamos experimentá-la.

A rima presente entre os verbos *bater* e *surpreender* é um dos recursos entre a paronomásia, o ritmo e a aliteração encontrados na poesia e que são frequentes em textos publicitários.

Tais recursos, segundo Sandmann (2010), “visam prender a atenção do receptor, fazê-lo ocupar-se com a mensagem, ajudá-lo a memorizá-la e, por fim, persuadi-lo a agir”.

A imagem do refrigerante representa as cores e o formato da imagem da propaganda-base, propiciando sobre esta uma aproximação ou uma familiaridade.

Tomaremos como análise, nas próximas linhas, a segunda reescrita da *Pepsi*:

Figura 20 - Reescrita 2 da propaganda da *Pepsi*.



Fonte: Arquivo da autora (2016).

Na propaganda produzida, os alunos não inseriram na legenda a marca “*Pepsi*”, no entanto, a imagem “tomada não como um texto empírico, mas como prática discursiva, unidade de significação em suas especificidades” (CASSANO, 2011, p. 67), possibilita a leitura do referencial produto. Portanto, o uso da imagem é uma questão fundamental para a compreensão desse texto.

O dizer “*Compre e refresque-se!*”, em especial, o verbo “*refresque-se!*”, no modo imperativo afirmativo, nos reporta ao sentido de que a propaganda foi produzida para um público que reside em lugares de clima quente. Em regiões do país, onde a temperatura é relativamente alta, como é o caso do município de Várzea Grande.

Se, diante da propaganda, houvesse a transferência da palavra “*refresque-se*” pela palavra “*aqueça-se*”, nos reportaria ao sentido de que o seu público-alvo se inscreve em lugares de clima frio, propiciando o efeito metafórico, em que “o fenômeno semântico se

produz por uma substituição contextual”. (ORLANDI, 2015b, p. 31). Efeito este, como há de se notar, recorrente nas leituras das produções dos alunos.

Diante do dizer, “*Apenas R\$ 2,50*”, tomamos a palavra “*apenas*” como objeto de persuasão. Se neste espaço do dizer a propaganda apresentasse somente o preço, “*R\$ 2,50*”, o compreenderíamos sob o viés de informação ou divulgação.

O texto que se apresenta no canto superior esquerdo da propaganda, “*Promoção do dia*”, nos atualiza a memória do dizer “Barato do dia”, encontrado nas lojas de *fast food* do *Subway*. Neste, para cada dia da semana, há um tipo de lanche na promoção. Na propaganda produzida pelos alunos, o sentido desliza para a promoção do *Subway*, pois não há variação dos produtos da *Pepsi*. Atribuímos o sentido ao termo “dia”, para o anúncio do *Subway*, como o de atualidade, tempo real. No caso da propaganda produzida pelos alunos, atribuímos o sentido ao termo “dia” como sendo qualquer um, enquanto circular a propaganda.

Frente à formulação dos alunos de que a *Pepsi* “*contém menos sódio*”, repousa em nossa memória o trabalho que realizamos sobre o biscoito “*Club Social*”, na versão integral, cuja embalagem, entre outros dizeres, alude a esse. Estratégia esta que atrai o consumidor que, em dias atuais, tem se posicionado mais fortemente em relação às questões de saúde e “boa” forma do corpo.

Ainda no que toca ao dizer da propaganda em que o refrigerante possui menos sódio, estabelece-se uma relação entre os não-ditos, como os de que o refrigerante da *Pepsi*, fabricado anteriormente a este, continha sódio e de que o sódio é um elemento negativo, caso contrário, não seria necessário reduzi-lo.

Apresentaremos, em seguida, a propaganda da *Coca-Cola*, uma versão-resposta à propaganda da *Pepsi*:

Figura 21 - Coca-Cola.



Fonte: Tudo Interessante¹⁴.

Iniciamos o nosso trabalho de leitura perguntando aos alunos o que a propaganda lhes dizia. Estes nos disseram que o anúncio não mais tratava da *Pepsi*. Indagamos-lhes sobre o que lhes levaram a tal entendimento. Disseram-nos que foi o logotipo da *Coca-Cola*, posto no canto inferior direito da imagem. Uma aluna, contudo, ressaltou que a legenda “E a *Coca-Cola* respondeu com um: Todos querem ser um herói” lhe fazia compreender que a propaganda era da *Coca*, além de ser também uma resposta à propaganda da *Pepsi*.

Frente à formulação da garota, em que outros alunos a reafirmavam, quisemos saber da turma se haveria a possibilidade de compreendermos que a propaganda da

¹⁴Disponível em: <<http://www.tudointeressante.com.br/2014/02/21-propagandas-completamente-geniais-pelo-mundo.html>>. Acesso em: 07.mar.2016. Tradução: E a *Coca-Cola* respondeu com um: “Todos querem ser um herói!”

Coca era uma resposta à da *Pepsi* ou se estabelecia qualquer relação com esta, caso não a lêssemos primeiro. Disseram-nos que não. No entanto, notariam que ambas as marcas se amalgamam no mesmo anúncio. Um garoto nos disse que, apesar da latinha ser da *Pepsi*, a capa da *Coca* é que faria do leitor um super-herói. A *Coca* era o que, segundo este, “*dominava a situação*”.

Retomando-nos à questão de diálogo entre as propagandas, perguntamos aos alunos quais os sentidos que lhes conferiam tal diálogo. Uma aluna nos disse que a *Pepsi* usou a capa da *Coca* para fazer uma crítica e a *Coca* usou a mesma capa para lhe fazer um elogio. Portanto, “entre o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move”. (ORLANDI, 2015a, p. 83).

Em termos de disputa, perguntamos quem se saiu melhor, a *Coca* ou a *Pepsi*. Os alunos nos falaram que foi a *Coca*, por ter sido a última propaganda. Diante disso, um aluno nos falou que gostaria que a *Pepsi* revidasse. Outro, porém, nos disse que, se assim o fosse, a briga nunca teria fim.

Perguntamos aos adolescentes se conheciam outras propagandas que conversavam entre si. Disseram-nos que não. Falamos-lhes, portanto, sobre as propagandas da *Sadia* que, em geral, enfatizam que, para ter qualidade, os produtos teriam de ter o S de *Sadia*. Em seguida, lhes falamos que a *Seara* produziu uma propaganda em que uma mãe chega ao balcão de frios com os seus filhos e pede ao balconista 200g de presunto. Este lhe pergunta: “Qual a marca que a Senhora quer?” O filho diz: “Uma que começa com S”; a filha complementa: “Termina com A”. A mãe diz: “É aquela que está com menos sódio e gordura”. O balconista diz: “*Seara! É lógico!*” A filha, então, diz: “*demorou, né?!*”. Fátima Bernardes, garota propaganda do anúncio, surge e produz o efeito de fecho ao comercial, dizendo: “*Além de ser uma delícia, o presunto Seara está com 50% menos gordura e 36% menos de sódio. Saia do automático! Experimente o presunto Seara! A qualidade vai te surpreender!*”.

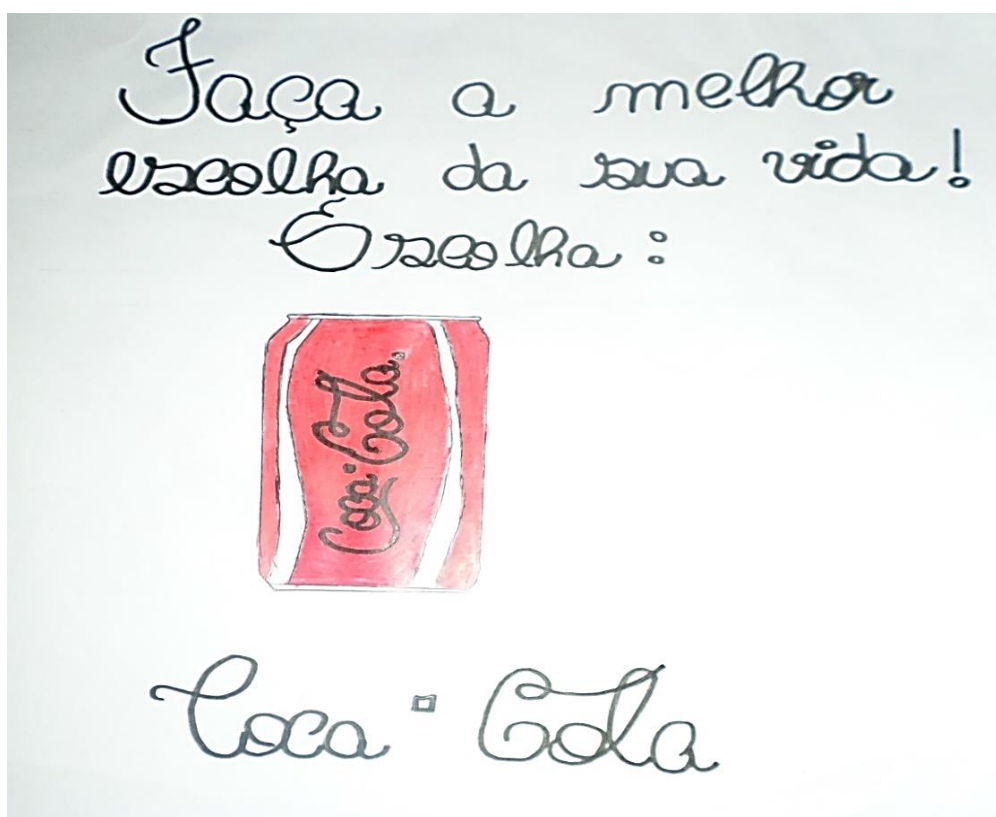
Antes que perguntássemos sobre a relação entre ambas as propagandas, um aluno formulou que a propaganda da *Seara* intencionou que o leitor saísse do automático, sob o sentido de comprar produtos *Sadia*. Outro aluno nos disse que quando o filho diz que o presunto começa com S, muitos poderiam pensar que era o S de *Sadia*. Um aluno falou que os produtos da *Sadia* são mais gostosos. Uma aluna disse que não percebia diferença entre estes.

No retorno a nossa discussão sobre refrigerante, questionamos aos alunos qual seria o refrigerante mais vendido mundialmente. Falaram-nos, rapidamente, que era a *Coca-Cola*. Quisemos saber quais eram os motivos que lhes levaram a tal resposta. Uma aluna nos disse que era pelo fato da *Coca* ser mais gostosa que os demais refrigerantes. Perguntamos-lhe quais seriam os demais refrigerantes. A menina nos respondeu *Guaraná Antártica, Marajá, Pepsi e Fanta*.

Uma garota disse, porém, que a *Coca-Cola* só não perdia para o *Sprite*. Interrogamos à turma se a propaganda também interferia nas vendas do refrigerante. Responderam-nos que sim. Um garoto nos disse que as propagandas da *Coca* eram “*massa!*”. Pedi-lhe que me citasse alguma. O garoto falou da propaganda em que um urso polar foi escolhido para carregar a Tocha Olímpica e que o faz levando o seu amigo humano nos ombros.

Pedimos aos alunos para que, em grupos, produzissem uma propaganda da *Coca-Cola*. Iniciaremos, a seguir, a análise de um exemplar:

Figura 22 - Reescrita 1 da propaganda da *Coca-Cola*.



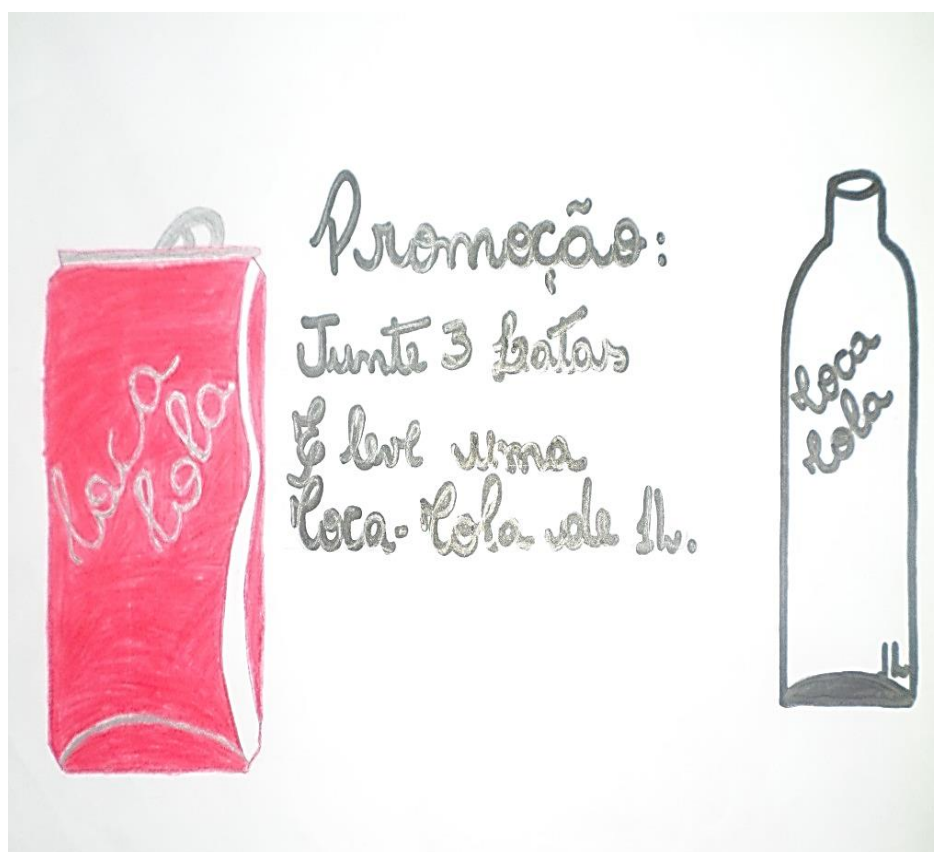
Fonte: Arquivo da autora (2016).

A textualidade “*Faça a melhor escolha da sua vida! Escolha Coca-Cola*” nos incita ao questionamento sobre qual seria a melhor escolha de nossa vida. Se ponderarmos com questões que dizem respeito a se comprar uma casa, a se investir em um negócio financeiro, se casar ou se mudar de cidade, a *Coca-Cola* não seria, entre estas, uma escolha cogitada.

Se, entretanto, inscrevermos a discursividade da propaganda em uma relação de sentido com outras marcas de refrigerante, significaria dizer que escolhemos a *Coca*, entre estas, como sendo a melhor escolha de nossa vida.

Julgamos necessária a apresentação de mais uma reescrita da *Coca-Cola*, interpelada por nossa análise:

Figura 23 - Reescrita 2 da propaganda da *Coca-Cola*.



Fonte: Arquivo da autora (2016).

A reescrita da propaganda da *Coca-Cola* inicia-se com a palavra “*Promoção*”. Palavra esta que seduz o consumidor e o retém para a leitura de todo o texto. Para

participar da promoção, é preciso que o leitor/consumidor junte três latinhas. Tal condição se desloca do sentido das promoções que circulam atualmente, nas quais se faz necessário registrar os códigos de barra dos produtos.

A propaganda produziu em nós efeitos que nos fariam adquirir o refrigerante, pois, diferentemente de outras propagandas em que, ao se comprar seus determinados produtos, se concorre a casas, a carros, a milhões em barras de ouro, esta não se trata de um sorteio, temos a “certeza” do prêmio.

A palavra “leve”, do dizer que estamos analisando “*Promoção: Junte 3 latas e leve uma Coca-Cola de 1L*”, dita de outro modo, “troque por”, pousaria em nós o mesmo sentido – “*Promoção: Junte 3 latas e troque por uma Coca-Cola de 1L*”.

A imagem do refrigerante na versão lata e na versão garrafa sustenta a legenda e nos remete a um novo gesto de leitura, sob o qual nos questionamos o motivo da lata ser maior que a garrafa. Seria este uma forma de atrair ainda mais o leitor para o consumo da Coca na versão lata?

Esse questionamento, bem como tantos outros levantados na sala de aula, nos serviram (para os alunos e para mim) de entrada para novos sentidos e novos modos de nos relacionar com a linguagem.

Os momentos em que discursivamente os alunos liam e interpretavam não poderiam se deter a este trabalho, a uma página no *Facebook* e a algumas propagandas anexadas na parede escolar. Queríamos mais. Por tal razão, produzimos um vídeo e realizamos um evento para a socialização de nosso projeto à comunidade escolar. Acontecimentos estes que relataremos na próxima etapa.

3.5 Encerramento do projeto: uma escala na viagem

No desenvolvimento de nosso projeto, buscamos ressignificar o processo avaliativo do Ciclo. Desconstruímos, assim, a avaliação que estabelece erros e acertos, frente aos conteúdos. Avaliamos, de fato, se os alunos expunham a sua subjetividade, apropriando-se de seu dizer, exercendo a função de autor.

Diante do efeito de fecho necessário para a conclusão do processo, combinamos com a turma a data da socialização do projeto. Conversamos com os gestores da escola

a respeito e estes se prontificaram em nos ajudar no que fosse preciso. Formulamos o convite no computador e, em grupos, os alunos distribuíram em todas as salas.

Iniciamos um processo de gravações para a constituição de um vídeo que narrasse o desenvolvimento de nosso projeto. Conversamos sobre o vídeo e, em grupos, os alunos escolheram os espaços, na escola, que desejavam gravar. Um grupo foi para a biblioteca, dois foram para a sala dos professores, um para a quadra, um gravou em casa e um em frente à parede da sala. O espaço empírico não nos importava, mas sim, o espaço que coubesse o lúdico, sendo este um discurso que vaza, provoca rupturas. (ORLANDI, 2003). Os recursos tecnológicos utilizados foram câmeras de celular dos alunos e nossa câmera digital, considerando, pois, “a ordem da mobilidade e do funcionamento da linguagem nas condições de produção do digital”. (DIAS, 2014, p. 12).

Convidamos uma professora, o diretor e o coordenador da escola para também participarem do vídeo, conferindo sentidos ao desenvolvimento de nosso trabalho. Estes, prontamente, aceitaram.

Pedimos aos alunos que pensassem em músicas para que colocássemos em nosso vídeo, salientando que precisaria ter relação com o nosso trabalho.

Na aula seguinte, elencamos as sugestões no quadro e fizemos uma votação, sendo eleita a música “Admirável Chip Novo”, gravada pela Pitty.

Selecionamos as fotos dos alunos e algumas reescritas das propagandas para comporem o vídeo sob os critérios que julgamos subjetivos, sendo estes os de melhores ângulos e de maior visibilidade, ou seja, os materiais que para nós se definissem como mais bonitos e nítidos. Frente, então, a todo o material selecionado, montamos o vídeo.

O nosso intuito era o de apresentá-lo à comunidade escolar no dia da socialização do projeto, assim também como o de apresentar a nossa página no *Facebook*, nomeada como “Processo de Constituição de Propagandas”, sendo esta uma tecnologia de linguagem que leva os alunos a se identificarem em seu processo de subjetivação com os sentidos de mobilidade, que se define, na sociedade digital, pela conectividade. (DIAS, 2014).

Discutimos com os alunos sobre como constituiríamos o roteiro de apresentações. Um aluno se responsabilizou em ser o orador, que apresentaria o evento e agradecia a presença de todos. Outro, de formular, ou seja, “atualizar, textualizar a memória” (ORLANDI, 2001) sobre os efeitos atribuídos ao nosso trabalho. Ademais, o coordenador,

o diretor e nós também teríamos um momento de fala. O vídeo e a página do *Face* seriam apresentados em seguida e, então, encerraríamos.

Havíamos pensado em realizar a socialização no pátio da escola, contudo, o espaço não é coberto. A luz solar impediria de se enxergar as imagens projetadas pelo *data show*.

Diante de tal circunstância, ponderamos em utilizar a sala dos nossos alunos, sendo esta a maior da escola, e propiciarmos dois momentos, com revezamento de público.

Chegado o dia do evento, levamos o material de nosso arquivo e formamos uma grande equipe para expormos as produções dos alunos nas paredes da escola. A outra parte do trabalho se deu na organização e decoração da sala. Arrumamos as cadeiras, enchemos balões, cobrimos a mesa, entre outras ações. De um modo ou de outro, todos os alunos se empenharam.

Dado o momento da socialização do projeto, uma aluna ficou frente à porta para distribuir as lembrancinhas ao público que chegava. Apresentamos o nosso trabalho para três turmas na primeira vez e para mais três turmas, na segunda, contando com professores, gestores e demais funcionários da escola.

Lamentamos a ausência dos pais dos alunos. Alguns destes nos disseram que os seus responsáveis não compareceram porque estavam trabalhando. Compreendemos, pois tivemos de realizar o evento no período da manhã, em virtude dos riscos de periculosidade da região em que se situa a escola.

Realizamos as apresentações seguindo a organização do roteiro já mencionado. A maioria dos alunos presentes, tanto da primeira quanto da segunda apresentação, mostrou-se atenta aos nossos dizeres e se empolgou diante do vídeo de seus colegas com assobios e risos.

Comemoramos com os alunos, autores de todo o processo, o encerramento das apresentações e do projeto com muita alegria e sorvete.

Arrumamos, posteriormente, a sala e nos despedimos entre lágrimas, fotos e com um trato de recomeçarmos o trabalho no próximo ano letivo.

Figura 24 - Socialização do projeto.



Fonte: Arquivo da autora (2016).

Figura 25 - Socialização do projeto.



Fonte: Arquivo da autora (2016).

Figura 26 - Socialização do projeto.



Fonte: Arquivo da autora (2016).

Compreendemos que todas as etapas do processo foram imprescindíveis para a realização de singulares gestos de leitura. Não sobrepomos, portanto, umas as outras. O que nos ocorre é que nesta última etapa, conseguimos olhar para as anteriores de um modo diferenciado do momento real, com menos certezas e mais desejo de neste caminho continuar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos, pela teoria da AD, oportunizados no Mestrado, nos remetiam a um processo imaginário de ir e vir entre as novas perspectivas e as práticas que adotávamos em sala de aula. Ponderamos sobre as incontáveis vezes em que fomos autoritárias ao direcionarmos os sentidos frente ao trabalho com textos.

Quando, enfim, chegou o momento de intervirmos com o nosso projeto na escola, nos sentimos efetivamente desafiadas a transformar o roteiro de nossas ações. A propaganda, materialidade significativa com que optamos para trabalhar, não poderia ser “ensinada” por meio de textos que aleatoriamente escolheríamos nos sites e livros, com questões de ordem conteudistas. Cabe lembrar que o modo de ensino conteudista, ou perfídia da interpretação, como refere Orlandi (2008), remete-se a um trabalho a partir dos textos em que se busca descobrir as “intencionalidades” do autor.

Fazia-se preciso, pois, que o trabalho com propaganda propiciasse aos alunos um tipo de leitura que aludisse à compreensão do funcionamento do discurso e também à atribuição de diferentes sentidos ao texto. Nessa perspectiva, iniciamos e “concluímos” o percurso utilizando-nos concomitantemente dos dispositivos teóricos e analíticos da AD.

Notávamos que discutir os textos publicitários - considerando a sua opacidade, incompletude e o seu liame com a exterioridade, por meio de leituras sobre os seus ditos e não-ditos, relações de sentidos entre estes e outros textos dispersos e os seus modos de significação de imagem em encadeamento com o verbal - envolvia os alunos e nos alimentava a prosseguir.

Frisamos, entretanto, que o envolvimento dos alunos se relativizava de acordo com os efeitos que cada materialidade lhes atribuía. Notamos que estes se posicionaram mais frente às discussões orais e que obtiveram maior fascínio diante das aulas de campo.

Durante o percurso, alguns alunos se diziam mais por meio da oralidade, outros da escrita; havia também aqueles que se diziam mais por meio dos desenhos. Ouvíamos e identificávamos vozes que há tempos se emudeciam. Vozes estas que anunciavam um “dom” artístico, que anunciavam dores, revoltas e também vozes que anunciavam sonhos, expectativas. Tais gestos produziram em nós efeitos que ultrapassam as posições de alunos e professores, dando entrada também a posições de amigos.

Cabe dizer, pois, que o modo de se trabalhar no projeto teve imediata aceitação dos alunos, apesar de não ter sido um processo natural. Dito de outro modo, os alunos gostavam dos gestos de linguagem, referentes à interpretação, sempre mobilizados nas aulas, mas inicialmente alguns resistiam em falar, em se dizer.

A resistência dos alunos se deu também em relação à tiragem de fotos e à filmagem. O imaginário que tínhamos, contudo, era o de que estes, pelo fato de portarem equipamentos eletrônicos e estarem conectados virtualmente, se identificassem com exposições em fotos e vídeos.

Buscamos, por meio de dizeres que reafirmassem a condição desses alunos como protagonistas de todo o processo e da aproximação afetuosa entre nós, quebrar tal resistência. De fato, ela foi quebrada. As fotos que foram inseridas neste trabalho e o vídeo, produto final do nosso projeto, reafirmam o nosso dizer.

Salientamos que desestabilizar a nossa prática também não foi e não é um processo natural, transparente e linear. Não obstante de hoje não nos identificarmos com o ensino conteudista e as formas de discurso autoritário, por vezes ecoamos os seus dizeres. Por outro lado, afetadas pela teoria, não retrocederemos à metodologia com que trabalhávamos, pois, antes de buscarmos a ressignificação da linguagem por parte dos alunos, nos ressignificamos e olhamos para os objetos empíricos não mais como *corpus* transparentes, mas como formas histórico-materiais.

Dizer sobre o efeito de fecho de nosso trabalho de intervenção nos remete para além de memórias e anotações, a um pulsar de fortes saudades.

Poderíamos dizer que os alunos leram, reclamaram sentidos, interpretaram. De fato, foram estes os gestos produzidos, porém, não com a sequidão dessas palavras. Os alunos significaram e ressignificaram a linguagem, mas de modo que a cumplicidade, o companheirismo e a amizade entre estes e nós se fortalecessem a cada trabalho, a cada dia de aula.

Após seis meses juntos, comunicamos aos alunos que o nosso trabalho estava se “encerrando”. Pediram-nos que continuássemos até o fim do ano letivo. Explicamos-lhes que não seria possível, pois tínhamos de dar início a esta nova fase do trabalho, a fase de escrita da Dissertação. Era uma pré-despedida que já nos anunciava sobre a imensa falta que os alunos nos fariam.

Realizadas as leituras de textos publicitários, os alunos, frente à organização do evento de encerramento do projeto, ainda se posicionavam com críticas, dúvidas e sugestões. Refletíamos que, diante deste e dos demais momentos, não havia promessa de notas, não havia promessa de bons relatórios, não havia qualquer pressão para que os alunos exercessem a função de autores e, assim, estes a exerceram.

O nosso trabalho de pesquisa se constitui, para nós, como um marco que mudou a nossa concepção de leitura, antes restrita a questões de decodificação e fluência, a nossa concepção de escrita, que considerava a forma e o conteúdo, a nossa concepção de interpretação, que buscava pistas de compreender o texto no próprio texto, enfim, de reduzir à língua a um instrumento de comunicação.

O nosso olhar se volta, hoje, ao movimento histórico e ideológico que interpela a língua e o sujeito, relativizando a relação entre significados e significantes. Nesse sentido, compreendemos que tanto a língua quanto o sujeito são opacos e incompletos.

As nossas perspectivas se abrem, assim, para um *continuum* estudo da AD, para a mobilização desta teoria por meio de propícias discussões com os demais professores e outros projetos escolares.

Compreendemos que a nossa pesquisa não se inscreve no ineditismo dos discursos, nem tampouco se fecha em sentidos. Portanto, lançamo-nos, por precedência, à continuidade do trabalho, como um recorte de tantos outros dispersos e possíveis.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo, SP: Leya, 2010.

BEZERRA, Sílvia Maria C. S. **Escola ciclada em Mato Grosso**: desafios e possibilidades para o enfrentamento do fracasso escolar. 2013. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Rondonópolis, 2013.

BOLOGNINI, Carmen Zink. **Discurso e ensino**: o cinema na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI Suzi. **Discurso e ensino**: práticas de linguagem na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BOFFULIN, Kelsse Nathanielly. **Múltiplos sentidos de consumismo em práticas de leitura de alunos do 8º ano**. 2015. 80f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, 2015.

CARROZZA, Newton Guilherme Vale. **Publicidade**: o consumo e sua língua. 2010. 157f. Tese (Doutorado)-Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2010.

_____. Mídia e espaço público. **Rua**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 1-13, jun.2008. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638885>> Acesso em: 05 ago.2016.

CASSANO, Maria da Graça. A perspectiva discursiva da leitura e algumas considerações relativas ao seu ensino-aprendizagem na educação fundamental. **Linguagem em (dis)curso**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 63-82, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277048091_A_perspectiva_discursiva_da_leitura_e_algumas_consideracoes_relativas_ao_seu_ensino-aprendizagem_na_educacao_fundamental> Acesso em: 10 jan.2016.

_____. Letramentos literário e visual: a discursividade da imagem na interface com o texto verbal. In: SOUZA, Tania Clemente; PEREIRA, Rosane da Conceição (Orgs.). **Discurso e ensino**: reflexões sobre o verbal e o não verbal. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2011. p. 51-68.

CAZARIN, Ercília Ana. A leitura: uma prática discursiva. **Linguagem em (dis)curso**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 299-313, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/336/358> Acesso em: 07 jan.2016.

CELADA, María Teresa. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 145–168, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11985>> Acesso em: 25 out.2016.

COSTA, Grciely Cristina da. **Linguagens em funcionamento**: sujeito e criminalidade. 2008. 136f. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2008.

_____. O discurso pedagógico: funcionamento e efeitos. **Recorte**, Campinas, v. 1, p. 1-6, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/2044/1737>> Acesso em: 10 out.2016.

COUTINHO, Renata Corrêa. Publicidade e discurso: uma leitura sobre as relações de poder e a individua(liza)ção do sujeito. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 1298-1307, set-dez 2014. Disponível em: <<https://revistadogel.gel.org.br/estudos-linguisticos/issue/download/25/10>> Acesso em: 16 out.2016.

DIAS, Cristiane. A escrita como tecnologia da linguagem. **Tecnologias de linguagem e produção do conhecimento**, Santa Maria, v. 2, p. 8-17, dez. 2009. Disponível em: <www.ufsm.br/hipersaberes> Acesso em: 27 jun.2016.

_____. O ensino, a leitura e a escrita: sobre conectividade e mobilidade. **Entremeios: revista de estudos do discurso**, Pouso Alegre, v. 9, p. 1-14, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.entremeios.inf.br>> Acesso em: 23 jul.2016.

DIAS, Juciele P.; SILVA, Silmara Dela. Felicidade, um arquivo. Sobre a noção de arquivo e o seu funcionamento no discurso da/ na mídia. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina L.; MITTMANN, Solange (Orgs.). **Análise do discurso**: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pêcheux). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p.123-134.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 35-40, set-dez 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501804>> Acesso em: 31 out.2016.

FERNANDES, Carolina. A interpretação do livro de imagens: uma análise em construção. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina L.; MITTMANN, Solange (Orgs.). **O acontecimento do discurso no Brasil**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p.89-99.

GRANTHAM, Marilei Resmini. Um tapinha não dói: um estudo da violência de gênero. **Conexão Letras**, Rio Grande do Sul, v. 4, n. 4, p. 1-11, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaolettras/article/view/55585>> Acesso em: 03 nov.2016.

GREGOLIN, Maria do Rosario. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 4, n. 11, p. 11-25, nov.2007. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/105>> Acesso em: 29 out.2016.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível**: o discurso na história da linguística. Trad. de Bethania Mariani e Maria Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

HANSEN, Fábio. **Heterogeneidade discursiva**: o atravessamento do outro no processo criativo do discurso publicitário. 2009. 215f. Tese (Doutorado em Letras)-Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

LAGAZZI, Suzy. A autoria no enlace equívoco das posições de sujeito. **Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v.23, n.1, p.238-250, jan./jun.2015. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>> Acesso em: 20 maio.2016.

_____. A equivocidade na imbricação de diferentes materialidades significantes. In: **ENCONTRO NACIONAL da ANPOLL**, 23, 2008, Goiânia, GO. Resumo expandido. Goiânia, Anpoll, 2008. p.1-3. Disponível em < <http://dml.ufflch.usp.br/sites/dml.ufflch.usp.br/files/Suzy%20Lagazzi.pdf>> Acesso em 13 jul. 2016.

_____. A sala de aula e o alhures: circulando pela linguagem entre práticas e teorias. **Letras**, Santa Maria, n.27, p.67-71, dez.2003. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11899/7321>> Acesso em: 15 maio.2016.

MATO GROSSO. **Orientativo pedagógico 2016**. Disponível em: <<http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/ORIENTATIVO%20PEDAG%20C3%93GICO%20201661242977566625.pdf>> Acesso em: 20 set.2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares**: Área de Linguagens: Educação Básica, 2010. Disponível em: <www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Políticas%20Educacionais/orientações%20curriculares%20Educação%20Básica/LIVRO%20LINGUAGENS%20com%20ficha%20catalografica.pdf> Acesso em: 15 jun.2016.

MITTMANN, Solange. Texto imagético e autoria. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina L.; MITTMANN, Solange (Orgs.). **Memória e história na/da análise de discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 91-103.

ORLANDI, Eni P. A língua inatingível. In: _____ (Org.). **Análise de discurso**: Michel Pêcheux (textos escolhidos por: ORLANDI, Eni P.). Campinas, SP: Pontes, 2011. p.93-105.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12.ed. Campinas, SP: Pontes, 2015a.

_____. Análise de discurso. In: _____ (Org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes, 2015b. p.13-35.

_____. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6.ed. Campinas, SP: Pontes, 2012a.

_____. Conteudismo: a perfídia da interpretação. In: _____ (Org.). **Terra à vista**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008. p.269-274.

_____. **Discurso e leitura**. 5.ed. Campinas, SP: São Paulo, Cortez, 2000.

_____. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. Efeitos do verbal sobre o não verbal. **Rua**, Campinas, n.1, p.35-47, março, 1995, Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/pdf/digitalizados/RevistaRuaNR1.pdf> Acesso em: 27jan.2016.

_____. Foi “propaganda” mesmo que você disse? In: _____ (Org.). **Análise de discurso**: Michel Pêcheux (textos escolhidos por: ORLANDI, Eni P.). Campinas, SP: Pontes, 2011. p.93-105.

_____. No vão da voz. In: _____ (Org.). **Terra à vista**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008. p.275-278.

_____. **“Segmentar ou recortar?”**. Linguística: questões e controvérsias. Série Estudos 10. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984.

_____. Silêncio e sentido. In: _____(Org.). **Terra à vista**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008. p.57-61.

PEREIRA, Rosane da Conceição. **Discurso e publicidade**: dos processos de identificação e alteridade pela propaganda brasileira. 2006. 351f. Tese (Doutorado em Letras)-Estudos da Linguagem, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2006.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. 4.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

PFEIFFER, Claudia R.C. **Bem dizer e retórica**: um lugar para o sujeito. 2000. 185f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade do Estado de Campinas, 2000.

_____. Compreender discursivamente a escola uma possibilidade construída. In: BRANCO, Luiza Katia A. C.; RODRIGUES, Eduardo A.; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos (Orgs.). **Análise de discurso no Brasil** – Pensando o impensado sempre – Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora RG, 2011. p. 231-242.

_____. Discursos sobre a língua escolarizada, leituras possíveis. In: FLORES, Giovanna G. Benedetto; GALLO, Solange Maria L.; NECKEL, Nádia Régia M. (Orgs.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 95-107.

_____. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 2003, p. 87-104.

_____. Políticas públicas: educação e linguagem. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, v. 53, n. 2, p. 149-155, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/2003>> Acesso em: 06 jun.2016.

_____. **Que autor é este?** 1995. 146f. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade do Estado de Campinas (Unicamp), Campinas, 1995.

PROJETO Político Pedagógico (PPP). Escola Estadual “Deputado Emanuel Pinheiro”. Várzea Grande, MT, 2016, 97 p.

LAGAZZI, Suzy. O recorte e o entremeio: condições para a materialidade significativa. In: BRANCO, Luiza Katia A. C.; RODRIGUES, Eduardo A.; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos (Orgs.). **Análise de discurso no Brasil: pensando o impensado sempre: uma homenagem a Eni Orlandi**. Campinas, SP: Editora RG, 2011. p. 401- 409.

_____. Paráfrases da imagem e cenas prototípicas: em torno da memória e do equívoco. In: FLORES, Giovanna G. Benedetto; GALLO, Solange Maria L.; NECKEL, Nádia Régia M. (Orgs). **Análise de discurso em rede: cultura e mídia**. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 177-188.

_____. Texto e autoria. In: ORLANDI, Eni (Org.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 89-113.

ROMÃO, Lucília Maria Souza; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Era uma vez outra história: leitura e interpretação na sala de aula**. São Paulo, SP: DCL, 2006.

SANDMANN, Antônio José. **A linguagem da propaganda**. São Paulo, SP: Contexto, 2010.

SARIAN, Maristela Cury. **A injunção ao novo e a repetição do velho: um olhar discursivo ao programa um computador por aluno (PROUCA)**. 2012. 272f. Tese (Doutorado em Linguística)-Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2012.

SOUZA, Tânia Clemente; PEREIRA, Rosane da Conceição. **Discurso e ensino: reflexões sobre o verbal e o não verbal**. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2011.

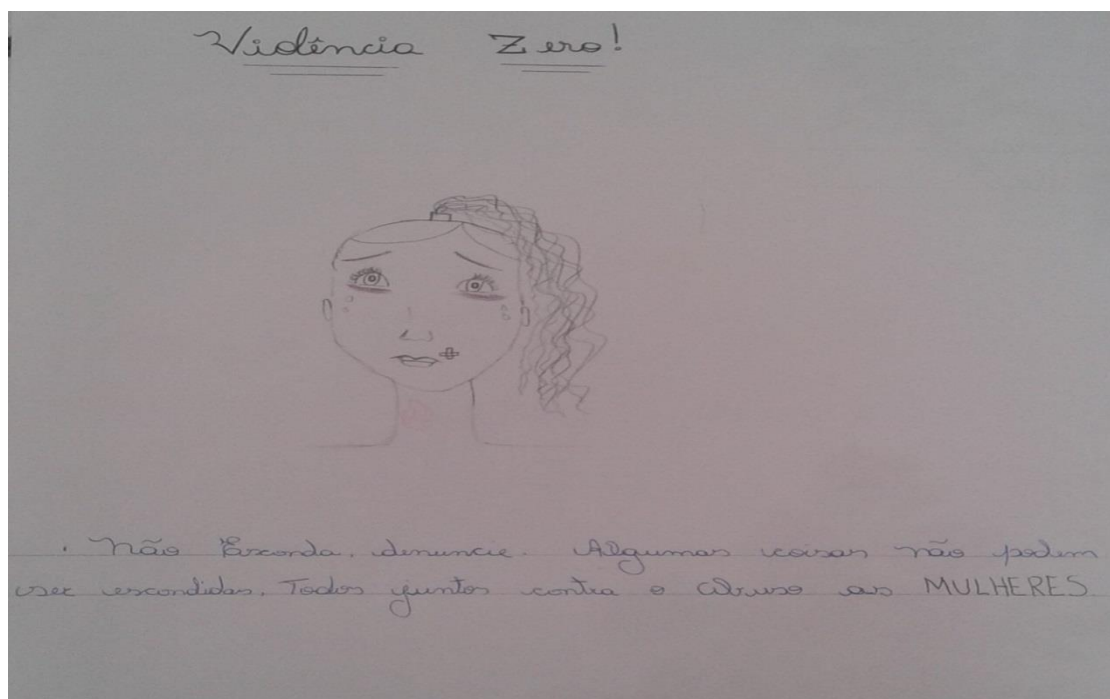
SOUZA, Tânia Clemente. Discurso e imagem: perspectivas de análise do não-verbal. **Ciberlegenda**, v. 1, p. 15-32, 1998. Disponível em: <<http://www.ciberlegenda.uff.br/index.php/revista/article/view/240/128>> Acesso em: 18 ago.2016.

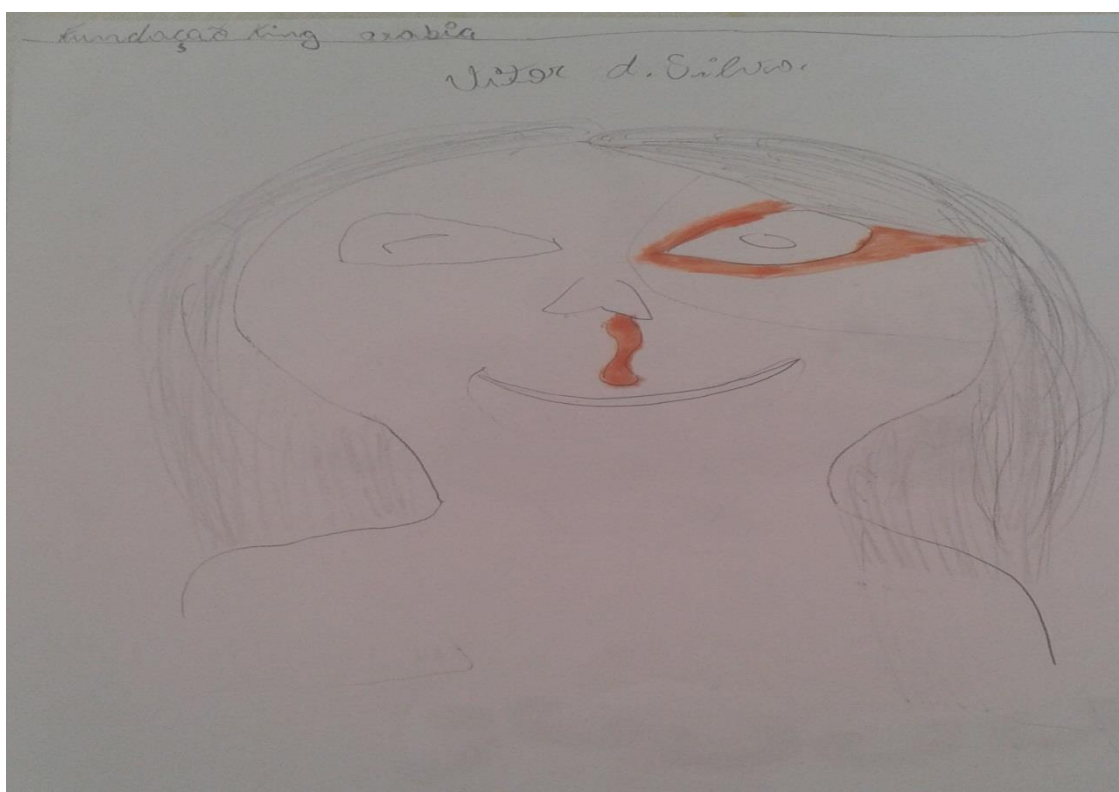
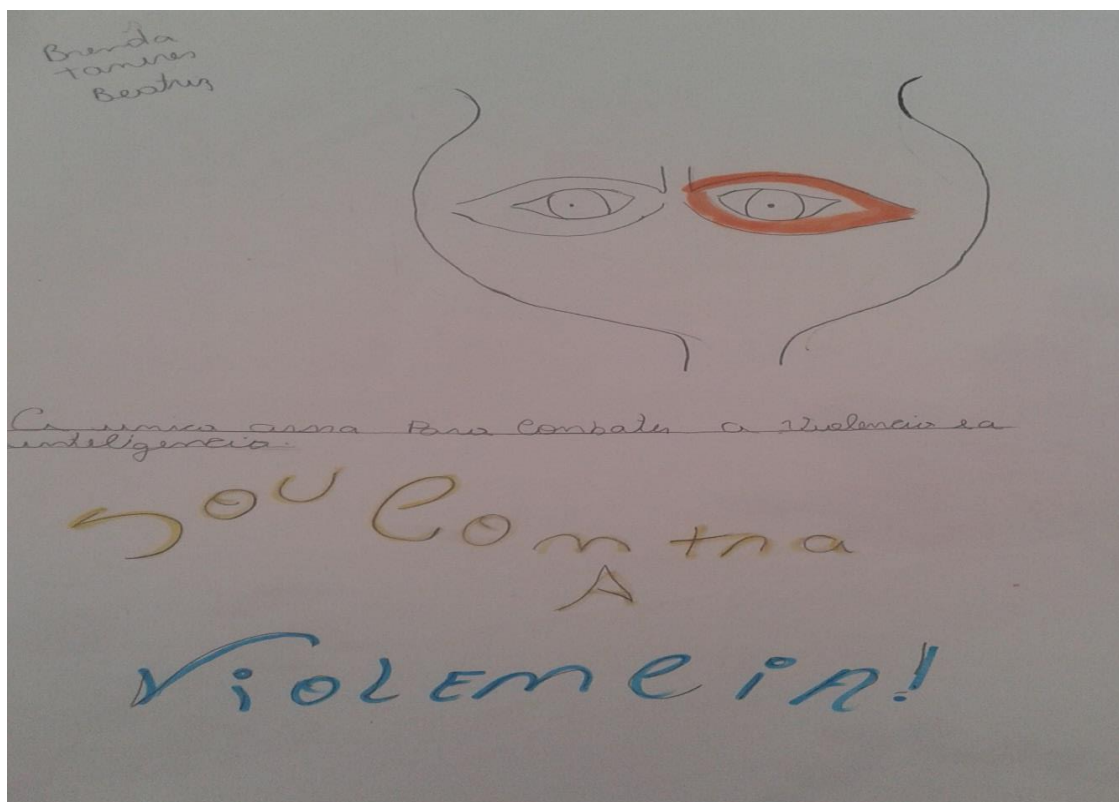
Uma abordagem sobre leitura e escrita nos processos constitutivos da propaganda. [S.l], 2016.(11min 08s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9iNg72MIKQQ>>. Acesso em: 09 set.2016.

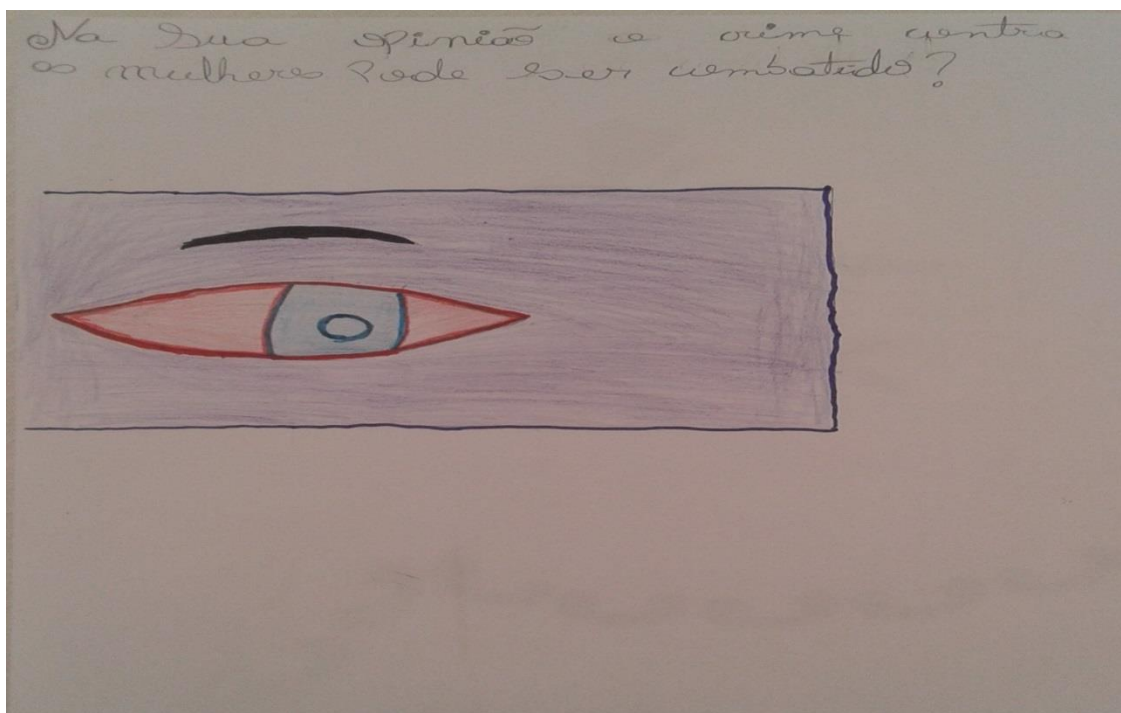
ANEXOS

ANEXO 1 – Propaganda sobre a violência praticada em relação à mulher e reescritas dos alunos.

Fundação King Khalid – Arábia Saudita



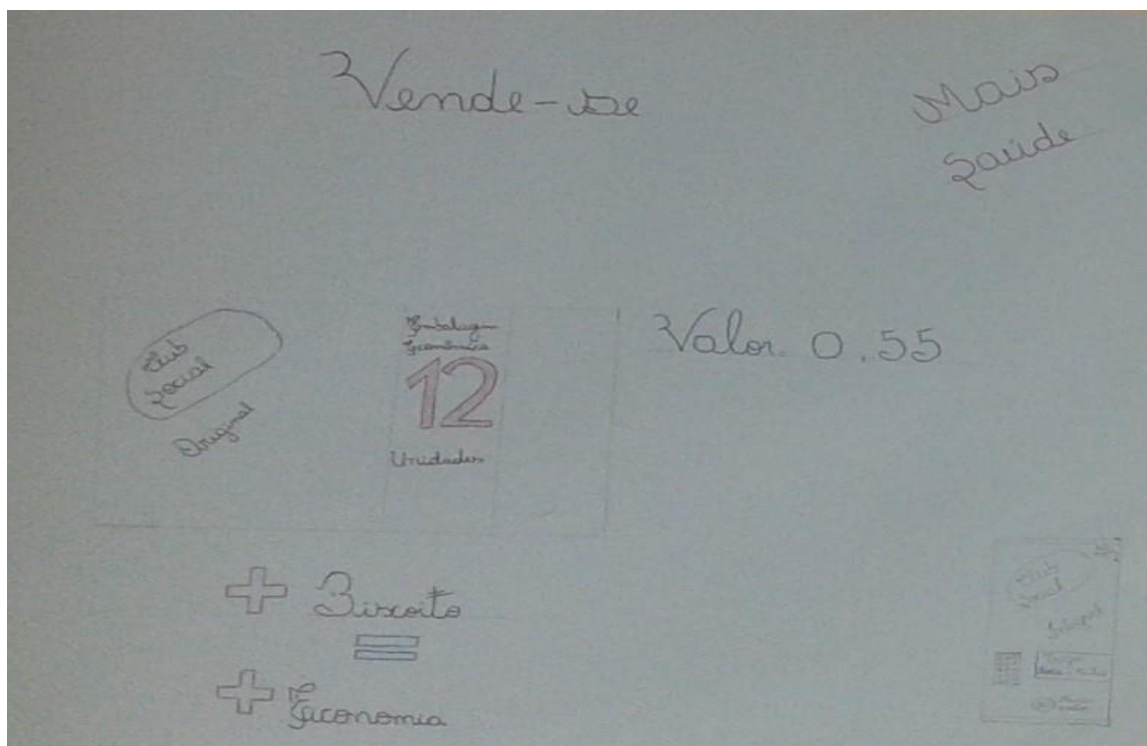




ANEXO 2 – Propaganda da *Club Social* e reescritas dos alunos.

Esse é parceiro pra toda hora. Até quando a vida tá corrida. Club Social é integral, prático e gostoso.





ANEXO 3 - Propagandas da Ferracini 24h e reescritas dos alunos.





À vista por: R\$99,95
Parcele em:4x de
R\$24,98



SCARPIN BONECA SaltosLoves,

SAPATO ALTO BRIDAL LANÇAMENTO
VERMELHO



Venha para nossa loja
Toms calçados

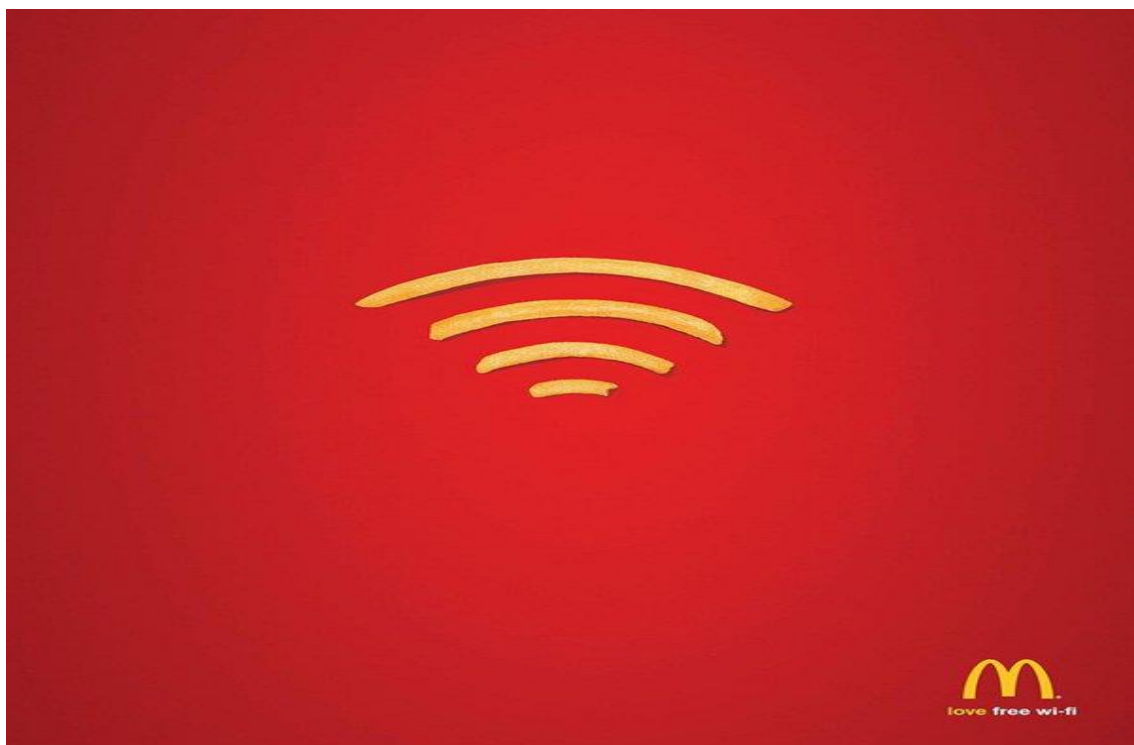


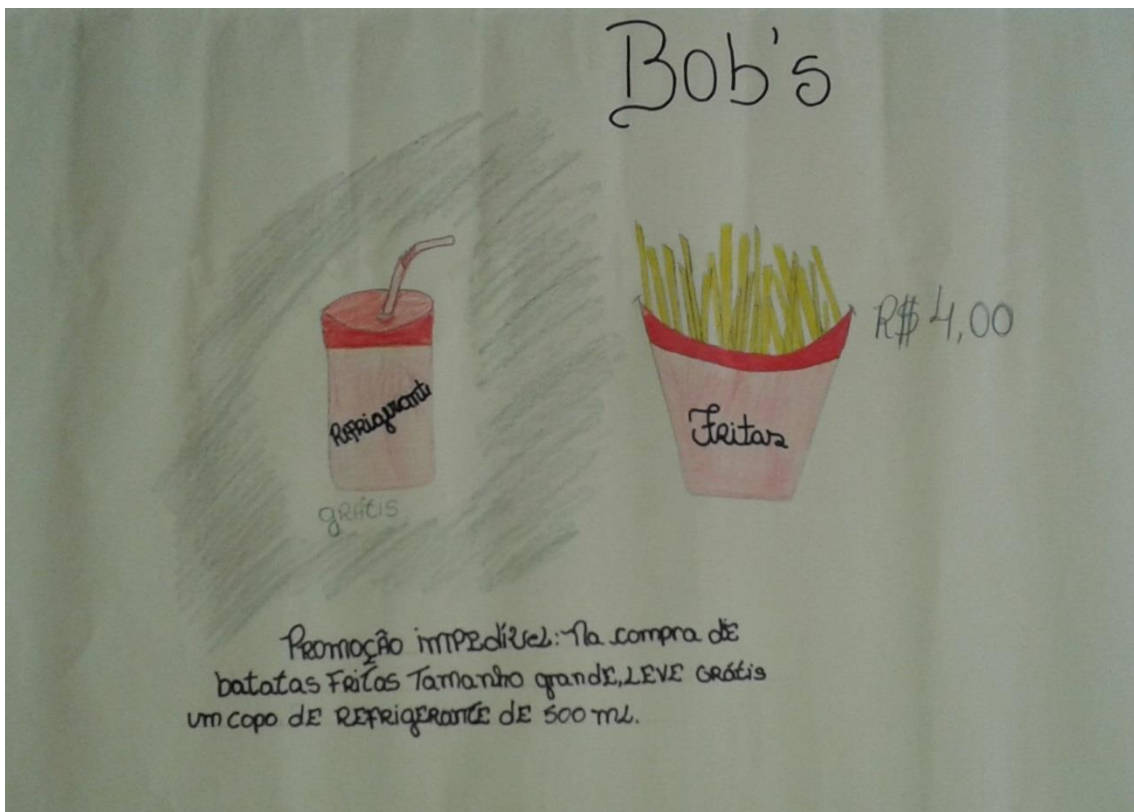
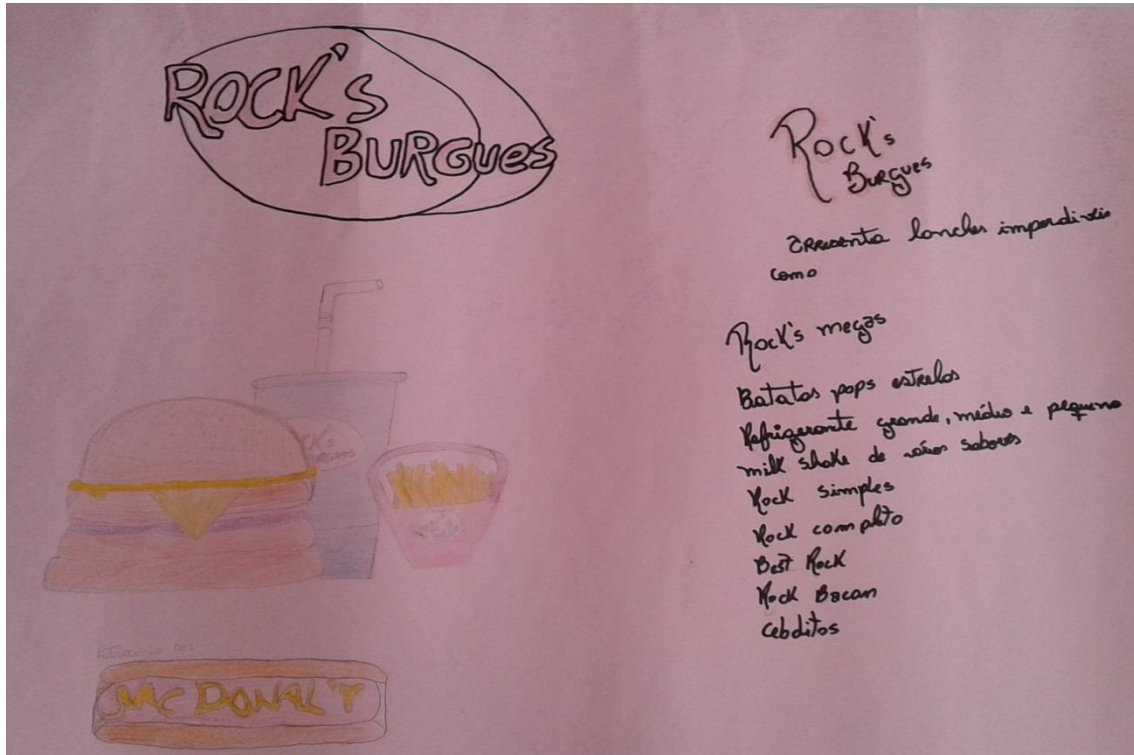
A moda te chama agora em Cuiabá
Desconto com o cartão da loja

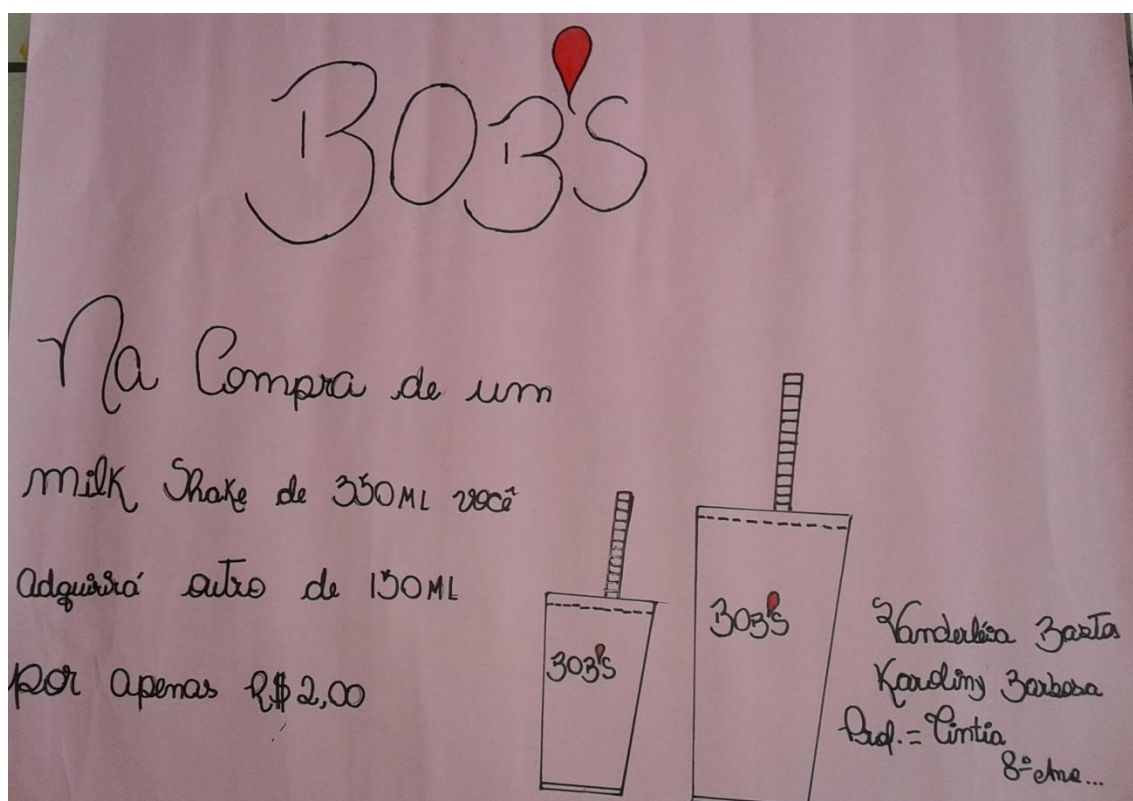
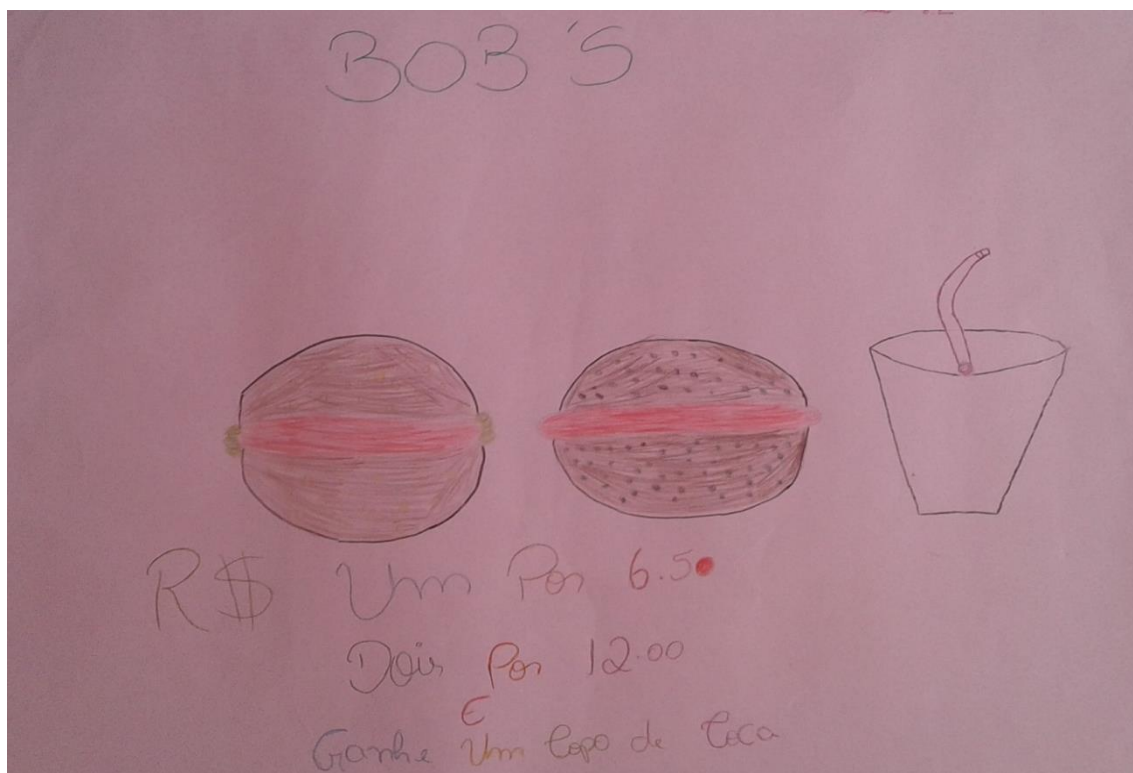
Telefone: 3698-3568
FACEBOOK: TOMS CALÇADOS
ENDEREÇO: CENTRO RUA MARCELLO RIBEIRO Nº415

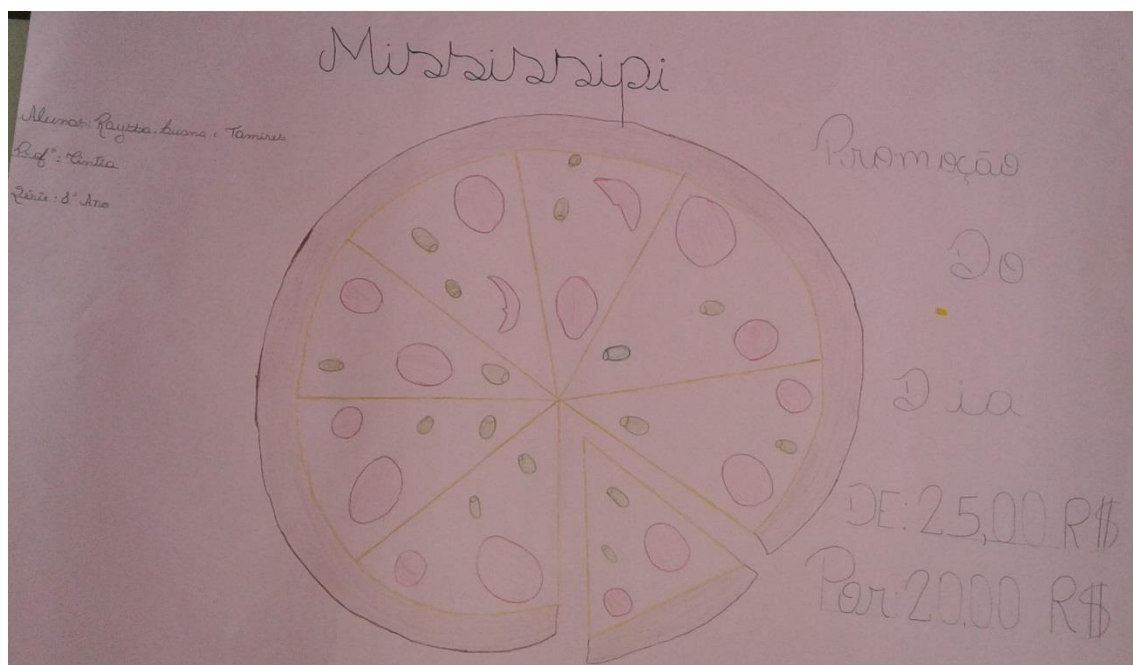
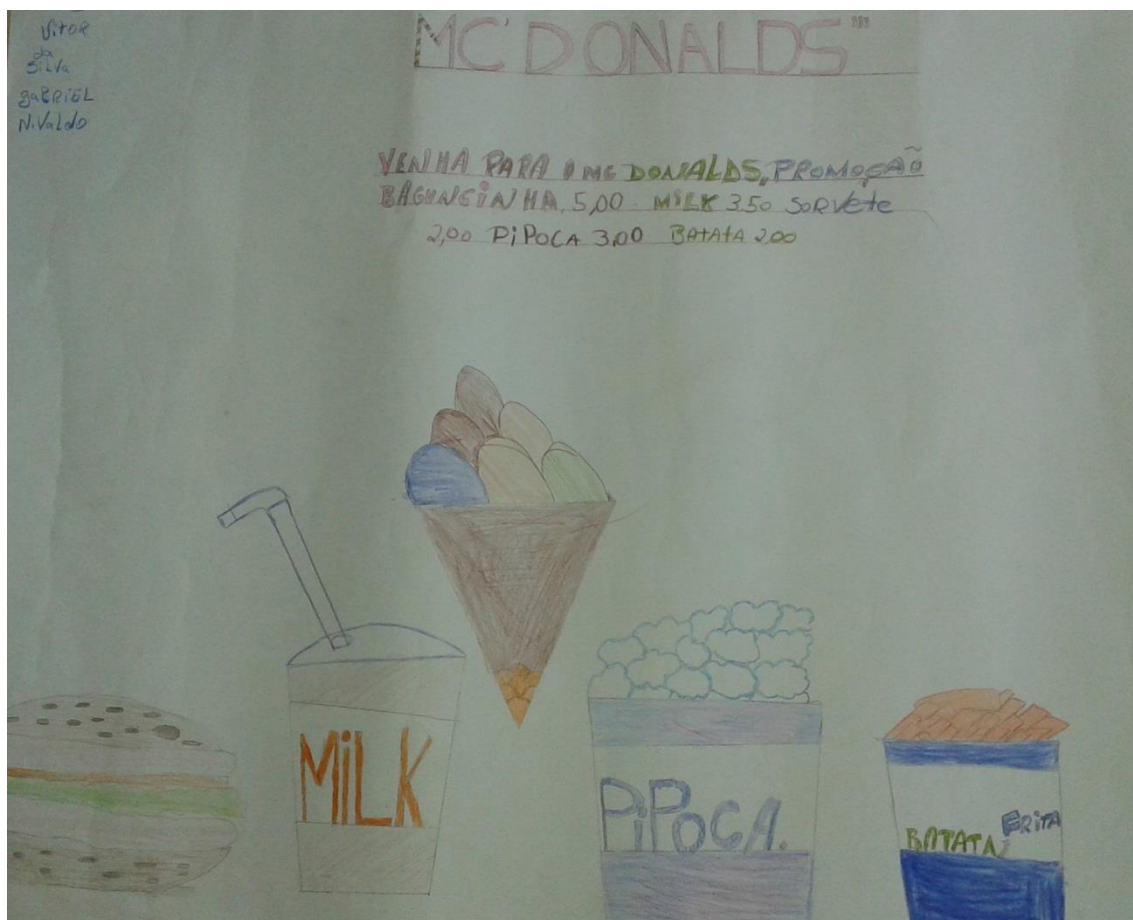


ANEXO 4 – Foto da propaganda-base do *McDonald's* e reescritas dos alunos.

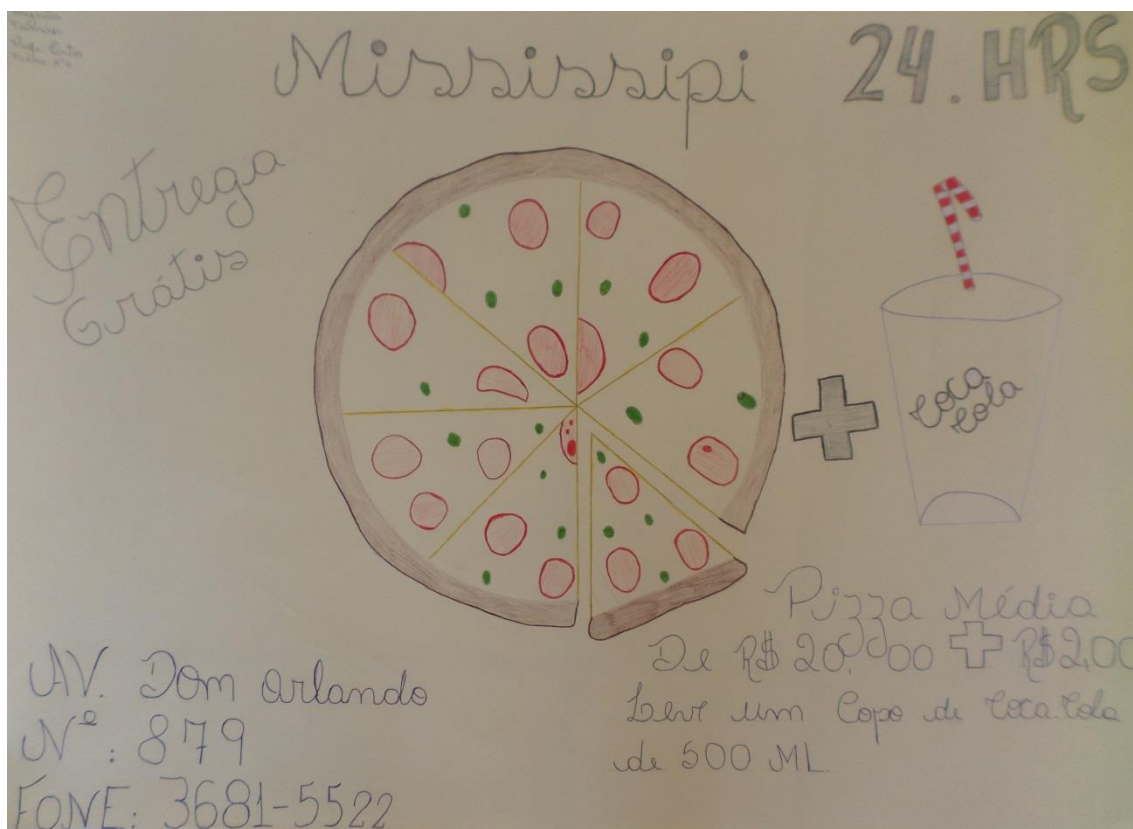
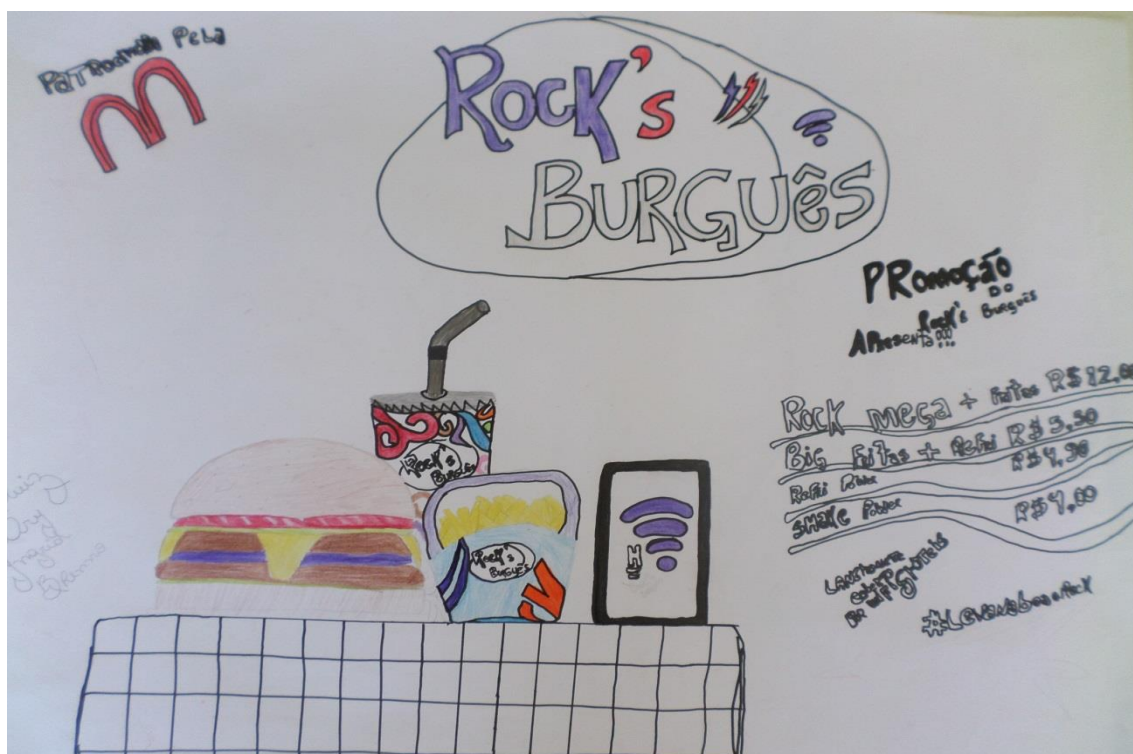








ANEXO 5 - Refacções das propagandas produzidas pelos alunos.



MILK DUOS

Oferta Imperdível!

Você quer um MILK SHAKE de Graça?
 A Milk Dues Te dá, na compra
 de um MILK SHAKE de qualquer Tamanho
 Você ganha outro Grátis, é isso mesmo
 Você não pode perder, Venha conferir!



Vanderlinda Bastos
 Kati Zanatta
 Prof. Tânia

MINI MC

R\$ 7,00



+

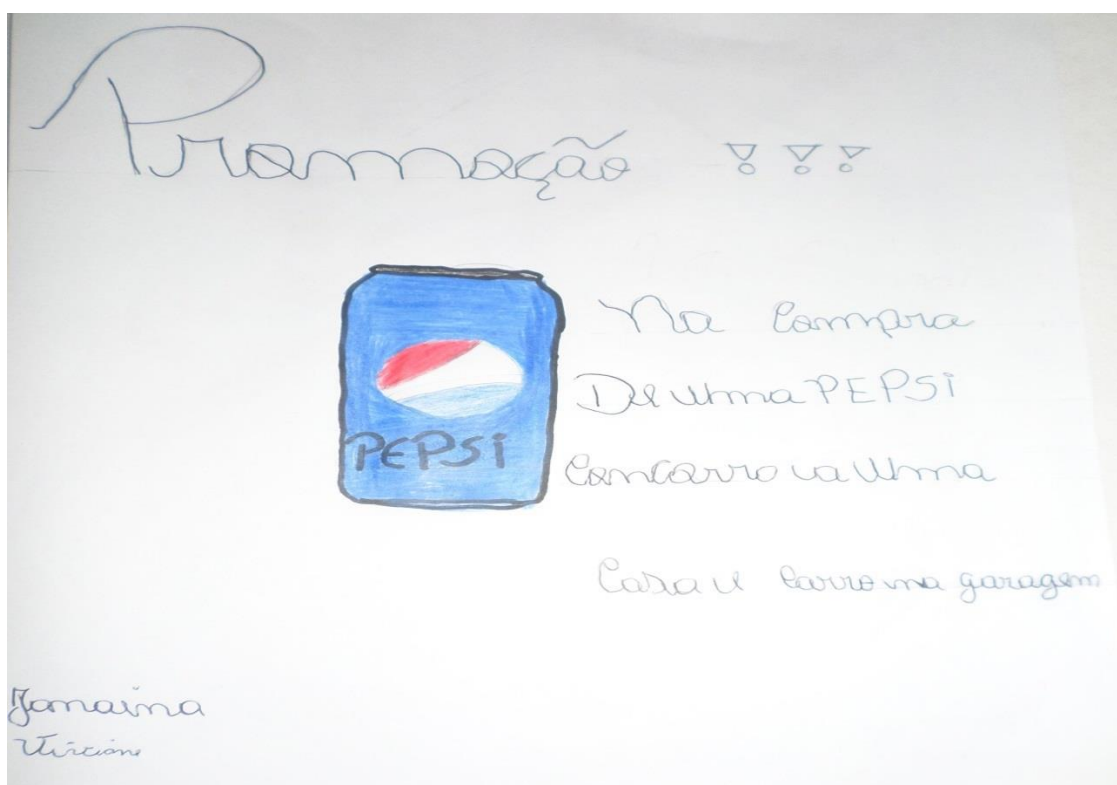


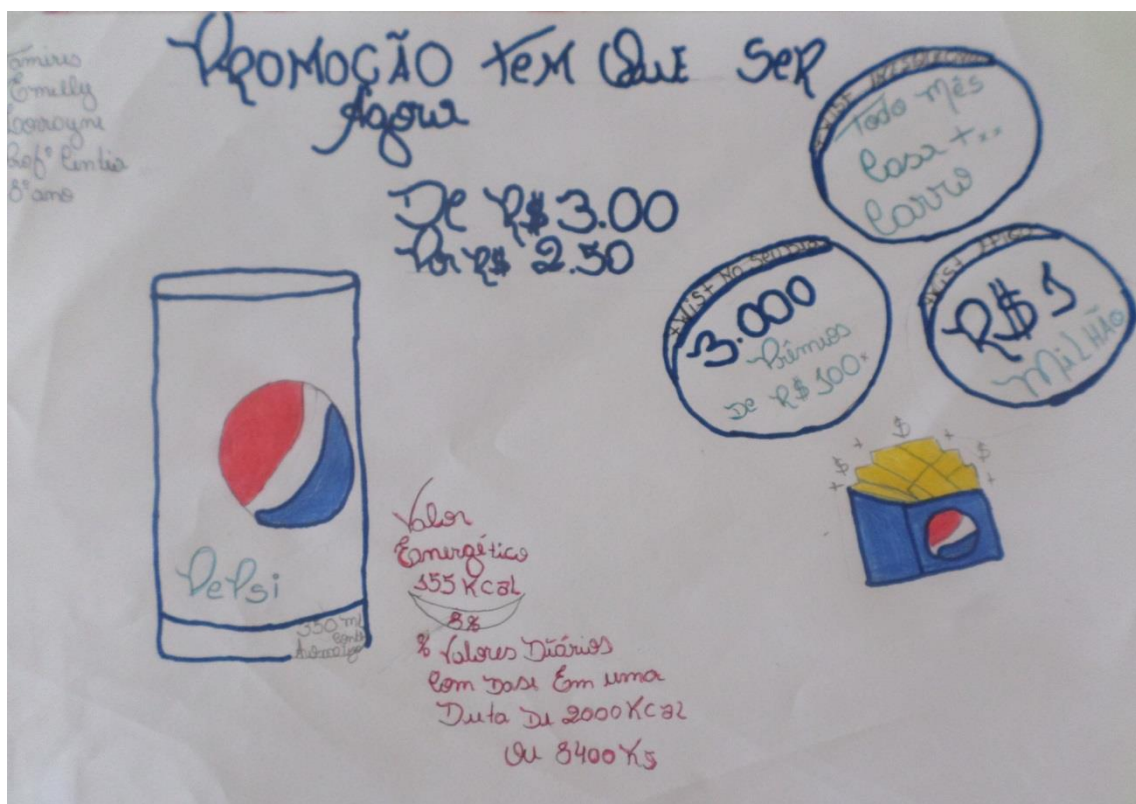
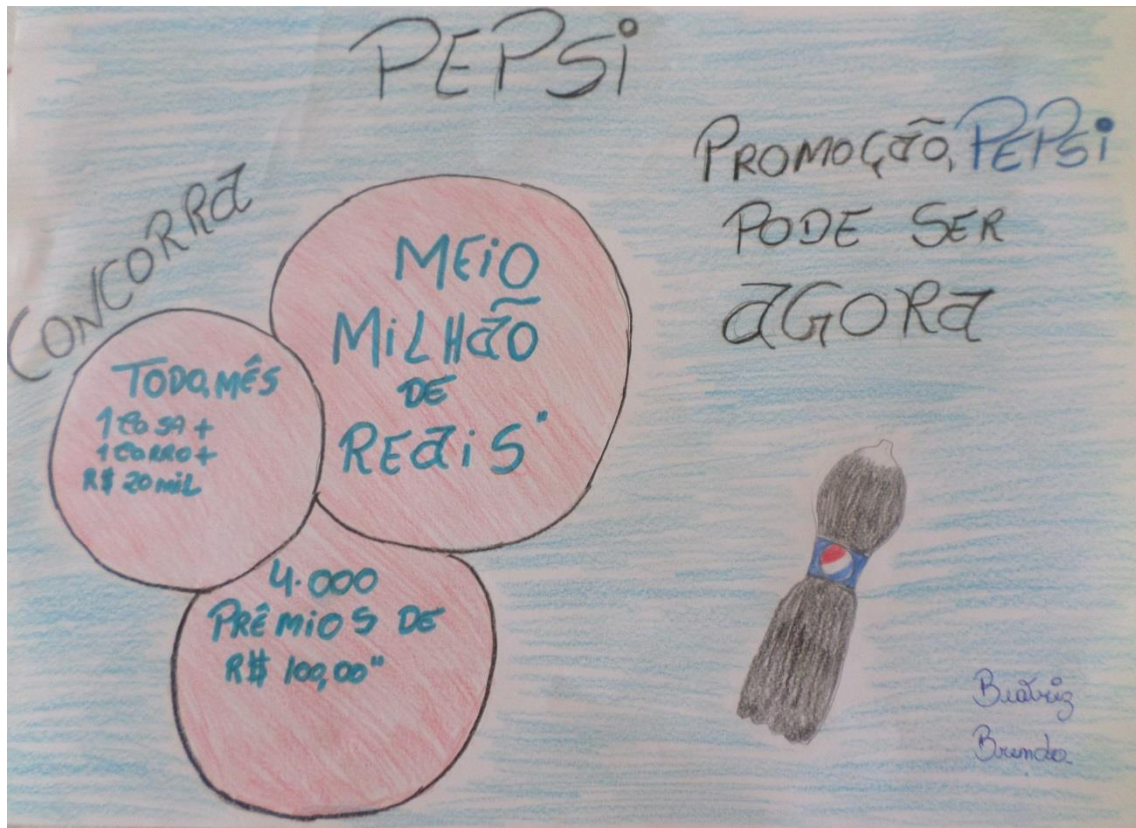
PROMOÇÃO COMPRE UM
 E LEVE OUTRO

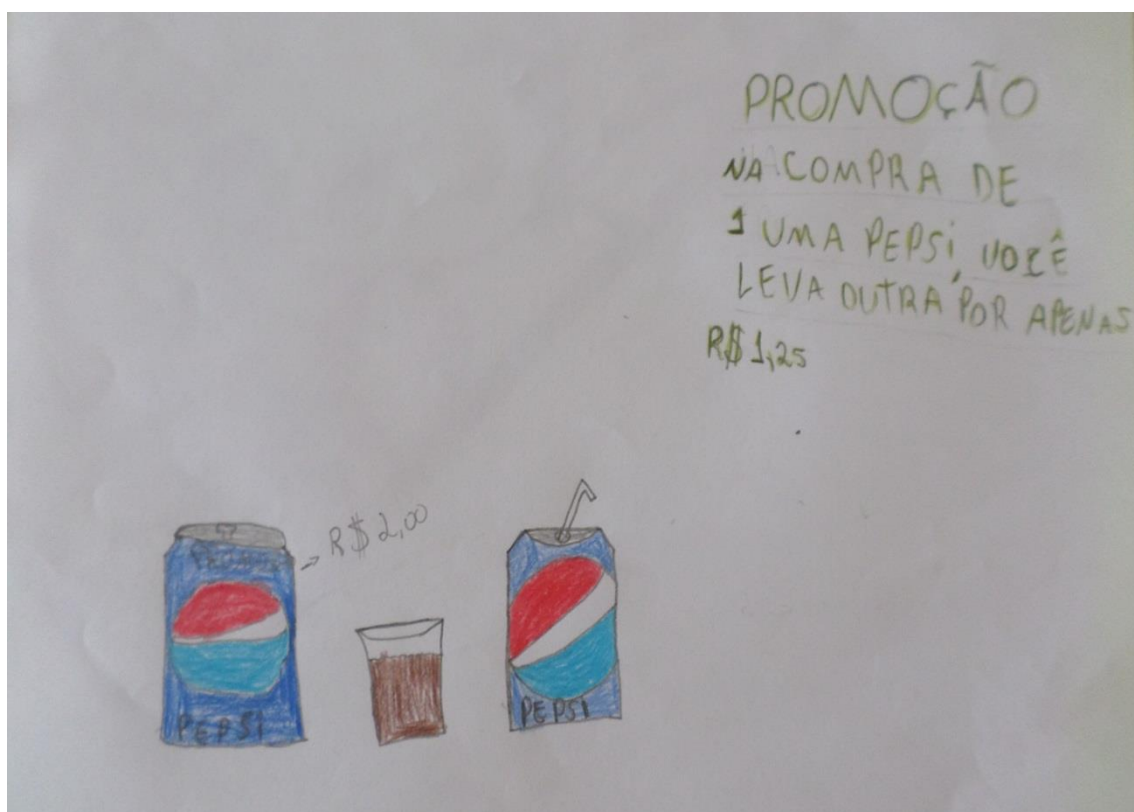
NA COMPRA
 DE UM X BURGUEZ
 GANHE UM MILK SHAKE
 DE 300 ML
 PROMOÇÃO MINI MC
 POR APENAS
 R\$ 7,00

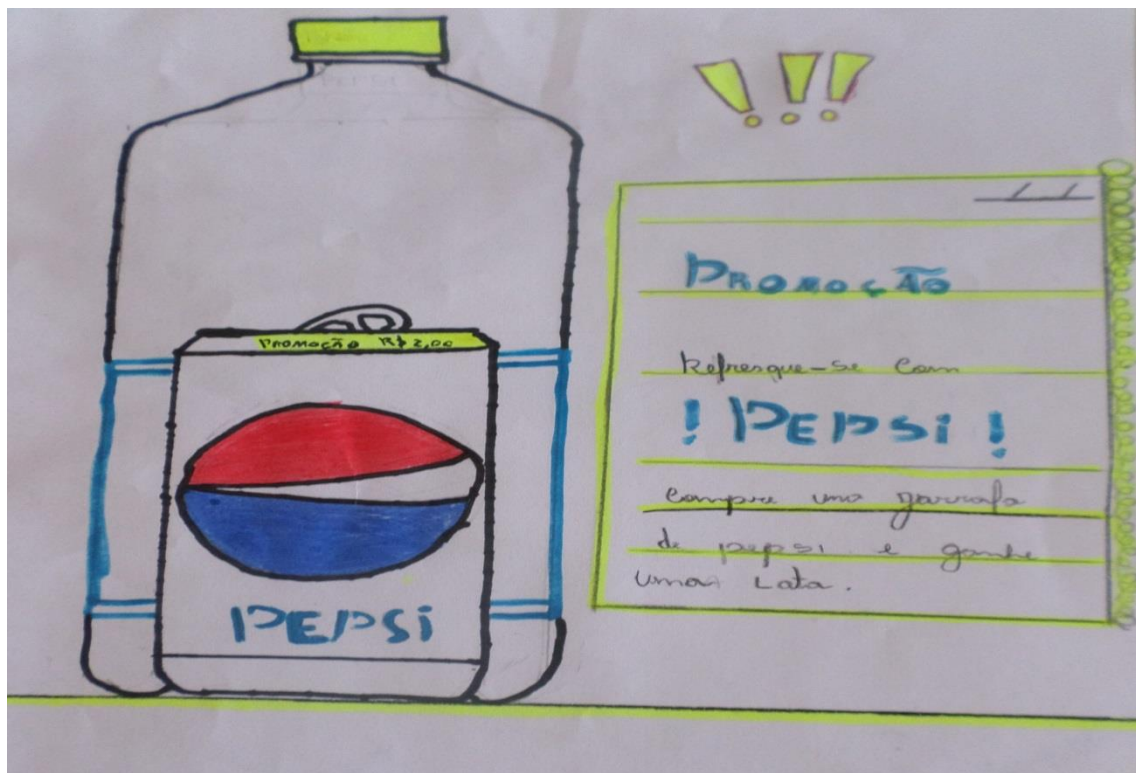
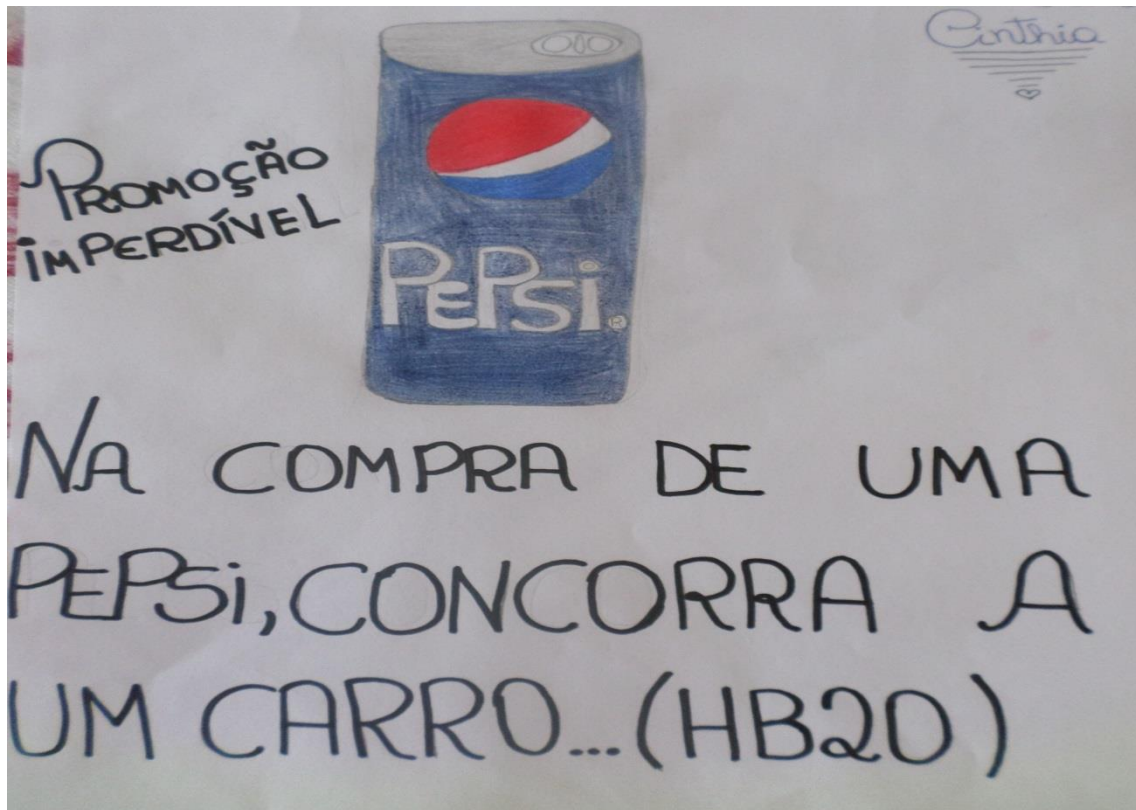
ANEXO 6 – Foto da propaganda-base da *Pepsi* e reescritas dos alunos.

***Pepsi* – Bruxelas, Bélgica**



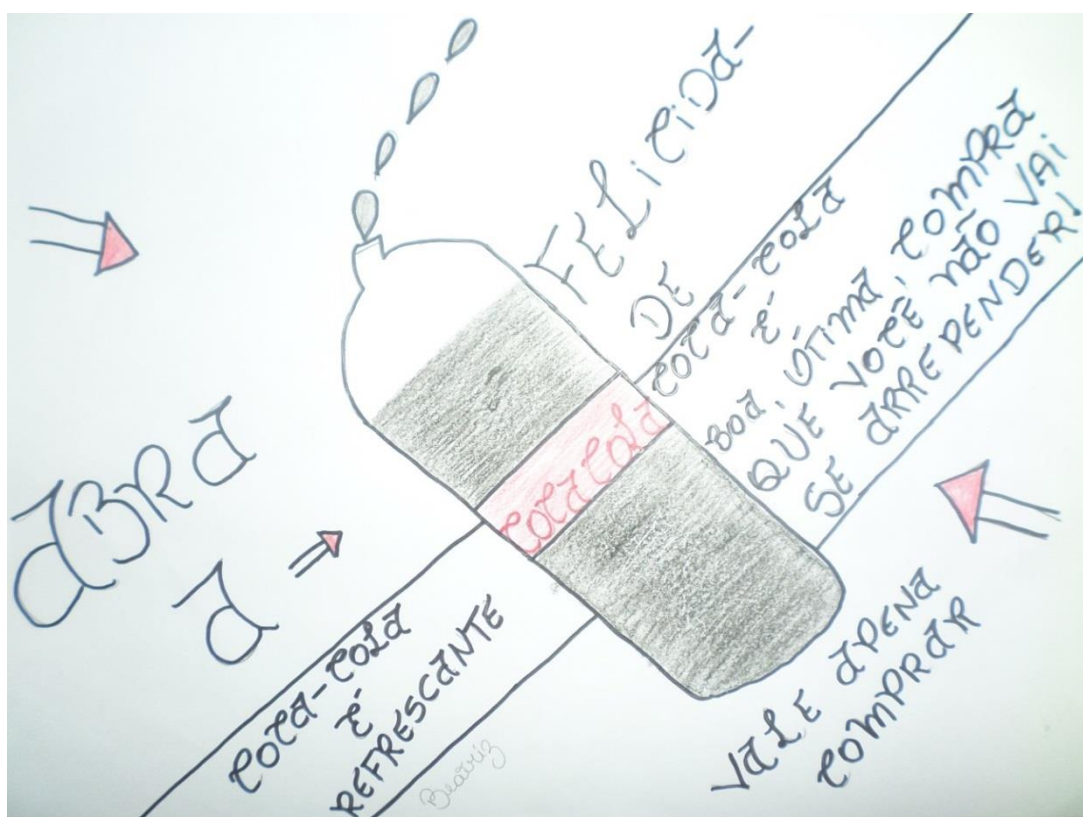






ANEXO 7 – Fotos da propaganda-base da Coca-Cola e reescritas dos alunos.

E a Coca-Cola respondeu com um: “Todos querem ser um herói”





Tomar a nº 1

a qualidade vai
te surpreender!

Emily
Brenda
Wallace



JUNTE 3 LATAS
DE COCA-COLA VAZIAS
E GANHE UMA COCA-
COLA DE 1L

ANEXO 8 – Propagandas discutidas sem reescritas.



PRIMEIRO **LAMBAFORRO** SEXTA **01** ABRIL

CASA DE SHOW
25 anos
O GALPÃO
3685-2199

ITAIPAVA
TNT ENERGY DRINK

FORRÓ BOYS
O Barulh é Esse!

E MAIS:

Ellus ao vivo

REAL SOM

Banda SCORP

Harmonia Banda Show

INFORMAÇÕES: 3685-2199 9943-9794  WhatsApp



**ESTUDE COM A TRADIÇÃO
DE MAIS DE 25 ANOS EM
QUALIDADE DE ENSINO.**

*Venha para a Unic e mude
o curso da sua vida.*

#conte com a gente