

ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS IMPRESSOS COMO INSTRUMENTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA *

Dalcylene Dutra LAZARINI
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santa Marcelina (FAFISM)
dalcylenedl@ig.com.br

Resumo: Na modalidade de ensino para Jovens e Adultos, encontra-se uma deficiência de professores especializados para atuar com os alunos que frequentam aulas noturnas. Mais que um diploma, é preciso um perfil docente capaz de atender às demandas de um público discente tão diferenciado. Para atender essa demanda, objetiva-se com o presente artigo sugerir um trabalho com leitura, via anúncios publicitários impressos, a fim de ensinar estratégias leitoras, na tentativa de tornar as aulas de Língua Portuguesa mais dinâmicas e participativas. Os anúncios escolhidos, caracterizados por sua intergenericidade (captação de outros gêneros de discurso), foram instrumentos de ensino de leitura em duas 8^a séries de uma escola no município de Juiz de Fora (MG). Para esse estudo, optamos por elaborar sequências didáticas que nortearam o grau de complexidade exigido pelo gênero captado. O quadro teórico-metodológico adotado se situa entre as perspectivas teóricas da Análise do Discurso, da Linguística Textual e também dos Gêneros do Discurso. Uma proposta pautada em publicidades se mostra bastante produtiva para tornar alunos da EJA, leitores mais proficientes, servindo de instrumentos eficazes por propiciarem o re(conhecimento) de diferentes gêneros de discurso.

Palavras-chave: leitura; anúncios publicitários; intergenericidade

Introdução

Ao voltarmos nosso olhar para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), deparamo-nos com a inabilidade de muitos professores em lecionar para alunos de um ensino noturno, cujo perfil se apresenta de maneira muito adversa. Pelo fato de muitos desses professores, advindos do ensino regular, completarem sua carga horária, apenas transpõem os conteúdos do regular para a EJA, esquecendo-se de que as expectativas de jovens e adultos se diferenciam e, muito, das crianças de 14 anos.

É mister que a EJA seja vista como uma modalidade de ensino que requer atitudes/comportamentos/conhecimentos adaptados, mas não minimizados para atender os anseios de jovens e adultos que retornam ao ambiente escolar com diferentes perspectivas, principalmente com atividades que envolvam a prática de leitura dos mais variados gêneros textuais/discursivos.

Partimos do princípio de que a leitura de anúncios publicitários impressos são instrumentos viáveis para o perfil de aluno em questão, devido à mesclagem do linguístico e do imagético para a construção da significação. Além disso, a publicidade, devido à sua flexibilidade em captar outros gêneros, torna-se interesse para que se dê acesso aos alunos a uma gama de textos.

* Este artigo integra a pesquisa de doutorado intitulada “O gênero publicidade e a intergenericidade: práticas docentes e estratégias de ensino-aprendizagem de leitura na educação de jovens e adultos”, defendida em março de 2013, sob a orientação da Profa. Dra. Gláucia Muniz Proença Lara e co-orientada pela Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes.

Com o objetivo de buscar estratégias adequadas para aprimorar a habilidade de leitura desses alunos e, ao mesmo tempo, tornar as aulas mais dinâmicas e participativas, elegemos como material, anúncios publicitários impressos que apresentavam a intergenericidade como diferencial para vender/divulgar um produto, ou seja, anúncios que captavam outros gêneros de discurso do mesmo ou de outro domínio. Esses anúncios foram instrumentos de ensino de leitura em duas 8ª séries de uma escola no município de Juiz de Fora (MG). Para esse estudo, a partir de anúncios publicitários optamos por elaborar sequências didáticas que nortearam o grau de complexidade exigido pelo gênero captado.

O quadro teórico-metodológico que nos permitiu fazer um estudo sobre o ensino da leitura para a EJA se situa entre as perspectivas teóricas da Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 2004) e da Linguística Textual (MARCUSCHI, 2002; KOCH, 2003), também partindo dos Gêneros do Discurso (BAKHTIN, 1953/1994), mais especificamente, do gênero publicidade, que, devido à sua maleabilidade, capta outros gêneros. Quanto à questão do “diálogo entre gêneros de discurso” nos respaldamos em Lara (2007, 2009, 2010) e Chaves (2010) para o desenvolvimento do trabalho. Já para a organização das aulas optamos pela sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) e para a análise dos dados, pela pesquisa-ação (THIOLLENT, 1988; TRIPP, 2001).

Como resultados da pesquisa, constatamos que uma proposta pautada em publicidades transgredidas se mostra muito profícua, ou seja, essas publicidades são instrumentos eficientes de ensino-aprendizagem, além de propiciarem o re(conhecimento) de diferentes gêneros de discurso, contribuem, de modo produtivo, para tornar esses alunos leitores mais proficientes.

1. Perfil docente X perfil discente

Falar da EJA requer o conhecimento sobre a historicidade dessa modalidade de ensino para compreender a sua configuração na atualidade, pois há tempos que políticas públicas tentam fazer valer o direito à educação para todos os cidadãos. Trataremos das especificidades que cercam os sujeitos da EJA, discentes e docentes: aqueles foram excluídos de alguma forma do ensino regular; estes, na maioria das vezes, não tiveram formação acadêmica para lidar com as discrepâncias advindas das diferentes experiências vividas por jovens e adultos.

A reflexão sobre a EJA, durante muito tempo, referia-se apenas às práticas e ações desenvolvidas por programas de alfabetização de adultos, como, por exemplo, o MOBREAL. Esses programas eram destinados a pessoas que, durante a infância, não haviam aprendido a ler e a escrever. No entanto, essa alfabetização tardia se mostra insuficiente na atualidade, uma vez que não basta criar programas que deem continuidade ao processo educacional; é preciso que tais programas oportunizem aos alunos atividades que se relacionem às demandas sociais. Mais do que alfabetizar, já afirmava Soares (2002), é preciso letrar¹, ou seja, fazer com que o indivíduo seja capaz de usar a oralidade, a leitura e a escrita de acordo com as exigências sociais. Sendo assim, a oferta educacional é somente um dos inúmeros desafios para a plena cidadania. Na verdade, cabe ainda implementar outras ações que possam garantir a formação permanente dos jovens e adultos.

De acordo com Timothy Ireland², o desafio da EJA é muito mais do que alfabetizar, pois há também a preocupação dos alunos com o mercado de trabalho. Assim, a

¹ De acordo com Rojo (2009, p.98), “o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica.” Já “o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles valorizados ou não, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.”

educação deve acompanhar todas as mudanças sociais para possibilitar a integração dos alunos nas demandas atuais. Para ele, é relevante reconhecer as identidades pessoais e as diversidades coletivas para traçar as “diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares”, sendo a EJA um espaço de reconstrução e ressignificação de experiências e conhecimentos advindos da “escola da vida”, que deverão ser articulados com os saberes aprendidos na escola. A EJA no Brasil tem sido vista “como o direito a escolaridade em reconhecimento da grande dívida histórica para com os jovens e adultos não escolarizados”.

Desse modo, a EJA é vista como uma medida reparatória para os excluídos, isto é, uma espécie de dívida social com a grande quantidade de jovens e adultos que não puderam estudar ou completar o ensino fundamental. Na Constituição Federal de 1988, houve a inclusão do ensino fundamental gratuito como um direito de todos, reconhecido como dever do Estado, incluindo, portanto, aqueles que não tiveram acesso a esse ensino na idade própria. Infelizmente, no Brasil, criam-se leis que, na maioria das vezes, não são cumpridas, ou seja, existe a garantia do direito no plano jurídico, mas esse direito é negado pelas políticas públicas concretas.

Para o cumprimento da “Educação para Todos”, determinada em lei, a questão do financiamento é um elemento central, ou seja, a destinação de verbas específicas e a delimitação de responsabilidades das esferas de governo são imprescindíveis para que os avanços promulgados no campo dos direitos legais sejam alcançados. A implantação e a ampliação do atendimento educativo para a EJA dependem, em grande medida, do repasse de verbas federais aos municípios e aos estados. Por isso, essa modalidade educativa fica sujeita à vontade política de governantes e à divisão de recursos – já insuficientes – do ensino fundamental regular.

Em outras palavras: essa divisão de recursos não é feita de maneira igualitária; mesmo que a EJA tenha passado por algumas importantes conquistas, ela ainda é relegada ao segundo plano. Obviamente, a solução para esse impasse não se restringe à criação de escolas; é preciso encontrar profissionais capacitados para atuar na EJA, já que o perfil dos alunos nela inseridos difere sobremaneira do perfil dos alunos matriculados no ensino regular. Mais adiante, comentaremos sobre esse perfil e sobre a necessidade de adaptação de docentes e discentes.

Nesse panorama, pesquisas como a presente – que escolhem focalizar alunos que deixaram a escola quando estavam na faixa etária apropriada para os estudos e que, posteriormente, retornam às salas de aula – implicam, antes de mais nada, compreender como se dá esse retorno. Ora, as explicações para o afastamento escolar são muitas: repetência, desmotivação, trabalho, dificuldade de aprendizagem etc. Do mesmo modo, as explicações para o retorno também são variadas: necessidade de emprego ou melhoria de cargo, acompanhamento de filhos menores em idade escolar etc.

Muitos jovens e adultos começam a perceber que estão marginalizados socialmente, sendo o desemprego o principal indicador dessa situação. Assim, quando tentam ingressar no mercado de trabalho, percebem a exigência quanto à escolaridade mínima: geralmente a 8ª série (atual 9º ano) do ensino fundamental. Há também, para aqueles que estão empregados, expectativas quanto a conseguir um emprego melhor. No entanto, suas intenções não se restringem a esses aspectos. De acordo com Vóvio *et al.* (2001, p. 139), muitos daqueles que retornam tardiamente à escola fazem referência a uma “vontade mais ampla de ‘entender melhor as coisas’, de ‘se expressar melhor’ de ‘ser gente’, de ‘não depender dos outros’”. As mulheres, especialmente, mencionam, muitas vezes, também o

² Diretor do Departamento de EJA do MEC no período de 2004 a 2007. Professor Associado da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atualmente cedido para a Representação da Unesco em Brasília (DF), Timothy Ireland é responsável pela área de Educação de Jovens e Adultos desse órgão internacional.

desejo de ajudar os filhos com os deveres escolares, ou simplesmente, de lhes dar um bom exemplo.

Infelizmente, o retorno desse aluno não é garantia de sua permanência na escola. Mesmo sabendo que continuará sendo marginalizado socialmente, muitas vezes, diante da primeira dificuldade, ele desiste por diversos motivos: horários que desrespeitam a rotina de quem trabalha, professores despreparados para a utilização de metodologias apropriadas a essa clientela, material inadequado para a faixa etária (quando este existe) e conteúdos sem significação, já que desvinculados da vida prática.

Além disso, muitos jovens, após um período pequeno de afastamento do ensino regular e de sucessivos fracassos escolares, retornam à escola, via ensino noturno, ainda bem imaturos. Não conseguem, pois, perceber a importância da instituição para sua formação educacional e profissional. Muitos adultos, por sua vez, por terem se afastado por muitos anos da instituição, esperam encontrar um modelo bem tradicional de ensino, com cópia das matérias do quadro negro, disciplina rígida e conteúdos para decorar, características essas pertencentes ao modelo que conheceram anteriormente.

Essas diferentes expectativas geram muitos conflitos em sala de aula. Ciente disso, o professor deve explicar a seus alunos adultos que a aprendizagem é muito mais do que a memorização de conteúdos, que a aula não precisa ser necessariamente toda escrita no quadro, que a exposição do conteúdo pode ser feita oralmente ou apresentar apenas os pontos mais relevantes da matéria. Já no caso dos adolescentes, o desafio do educador é outro: reconstruir um vínculo positivo entre o aluno e a escola, a fim de proporcionar a interação deste com as novas propostas escolares.

Os diversos níveis de letramento social trazidos pelos jovens e adultos para o ambiente escolar, muitas vezes, tornam-se um entrave para o planejamento das atividades pedagógicas, uma vez que esses níveis não podem ser simplesmente ignorados. Cabe ao professor, frente à diversidade de saberes de seu grupo, que é representativo de diferentes lugares sociais, assumir o papel de mediador da aprendizagem.

É imprescindível perceber que os alunos da EJA se diferenciam dos outros alunos que cursaram os anos escolares adequados à sua faixa etária, uma vez que muitos se evadiram da escola por razões financeiras e outros por não terem tido sucesso nos estudos. Desse modo, é preciso (re)construir uma imagem positiva da escola a fim de que ela seja um lugar agradável de aprendizagem, onde a presença do discente seja valorizada a cada dia.

Reconhecer esses entraves já seria um primeiro passo para resolver o problema do abandono do ensino por parte dos jovens e adultos, cabendo à escola e ao professor conhecer as especificidades desse público e usar sua (dos alunos) realidade como eixo condutor das aprendizagens. Isso implica levar em conta as marcantes diversidades de valores, cultura, raça, socialização e ritmo de aprendizagem que apresentam.

Em relação aos professores, também é preciso que haja modificações, pois, com o decorrer do tempo, as práticas sociais evoluem, e a nova clientela que chega à escola apresenta anseios que correspondem ao momento que vivenciam, exigindo também docentes preparados para os novos desafios que se lhes apresentam. Desse modo, enfatizando o que já foi comentado anteriormente, o professor não poderá somente transpor conteúdos de um ensino regular para a modalidade da EJA. Quando isso acontece, não se pode estranhar o elevado índice de evasão nessa modalidade de ensino. Assim, para tentar contornar esse quadro, é preciso compreender a diversidade real que se faz presente nas relações humanas entre os alunos da EJA. Essa compreensão “pode levar a uma prática mais comprometida com a aprendizagem dos alunos e com a transformação social pretendida”. (PELLICANO, 2008, p.9)

A formação dos professores da EJA deve partir do seu próprio desenvolvimento pessoal, aliado ao conhecimento profissional, isto é, não bastam conteúdos (saber científico),

pois esse profissional se (re)constrói quando se depara com o constante desafio de criar estratégias para a aprendizagem significativa dos alunos dessa modalidade de ensino. Mudar posturas requer avanços e recuos e, no ambiente escolar, barreiras precisam ser transpostas, principalmente no ensino público, em que muitos profissionais se sentem acomodados e, muitas vezes, sem vontade/ânimo/incentivo para inovar sua prática.

Muitos professores partilham a crença de que ensinar adultos é mais fácil do que ensinar crianças, pelo fato de os adultos que retornam ao ambiente escolar terem objetivos mais ou menos traçados e um grau de interesse e concentração maiores. No entanto, esquecem-se de que esses adultos estão apoiados em saberes práticos adquiridos pela experiência de vida e vêm, portanto, em busca de novos saberes, que possam auxiliá-los na vida pessoal e profissional. Por isso, o professor deve assumir “o papel de mediador da sua própria aprendizagem. Frente à diversidade de saberes, ele apercebe-se da especificidade dos próprios conhecimentos, que por sua vez, passam por um processo de reconstrução” (PELLICANO, 2008, p. 5).

Não faltam propostas, sugestões, intenções, leis, programas e projetos para tentar suprir as necessidades dos jovens e adultos, mas são ainda ineficientes. Na próxima seção enfocamos a importância de práticas de leituras na EJA.

2. A questão da leitura na EJA

Várias são as pesquisas que focalizam a leitura como questão imprescindível no aprendizado da língua portuguesa. Não é nossa intenção listá-las aqui, mas apenas destacar alguns pontos que nos servirão de base para discutir a questão da leitura na EJA.

Em primeiro lugar, a estruturação do ensino na EJA precisa se desvencilhar da prática de concentrar uma enorme quantidade de informações em conteúdos considerados obrigatórios na tentativa de “recuperar o tempo perdido”, fala comum entre os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. Se isso persistir, a capacitação dos indivíduos estará comprometida, devido à impossibilidade de se reproduzirem conteúdos de forma bastante rápida para alunos que retornaram à escola depois de anos de afastamento. Em outras palavras: é preciso estabelecer prioridades em relação aos conteúdos a ser ensinados.

Em decorrência disso, a escola deve dar condições ao aluno de se apropriar do conhecimento, mas a partir de uma formação crítico-reflexiva que lhe permita não só compreender a realidade social, mas também agir sobre ela. Tal capacitação pode partir do entendimento de que a leitura, para além das atitudes individuais do leitor perante o texto, é uma prática social, podendo ser considerada como uma experiência dialógica, no sentido bakhtiniano, pois todo texto está repleto de “vozes” com as quais ele vai interagir, ativando seus conhecimentos para que as palavras façam sentido no contexto em que foram empregadas.

Segundo Christofoli (2009, p.81), há muitas críticas referentes à leitura na EJA que contestam a “infantilização” dessa prática, devido a propostas de leituras “sem sentido ou desprovidas de significado”, sendo inadequadas para sujeitos que estiveram afastados do ambiente escolar por algum tempo e vêm em busca de conhecimentos significativos para o seu dia a dia. A autora opta pelo termo “desqualificação”, em detrimento de “infantilização”, pela falta de habilidade de muitos profissionais em adequar leituras aos alunos jovens e adultos. Ainda de acordo com a autora, um dos objetivos da EJA deve ser o de formar jovens e adultos leitores, para que “possam usufruir do mundo da escrita do qual foram excluídos durante algum ou muito tempo” (*op. cit.*, p.82).

Desse modo, o ato de ler não pode se resumir apenas ao mero exercício da decodificação linguística; é preciso que esse ato capacite os alunos a hierarquizar e relacionar ideias, a compreender informações subliminares, a inferir a partir do que leem, associando o

que o texto diz ao seu conhecimento de mundo. Só assim poderemos ter uma leitura plena de significado para esses alunos.

Nas palavras de Christofoli (2009, p.82): “ler é apropriar-se do significado do que lemos, e é exatamente este desafio que torna a aprendizagem da leitura um processo instigante e prazeroso. Reduzir a leitura ao mero exercício do decifrado é destituí-la de sentido.”. Sendo assim, os textos trazidos para a sala de aula devem ser escolhidos em função da sua complexidade e não como “facilitadores da leitura”. No caso da EJA, muitas vezes, o professor parte do pressuposto de que os alunos não são bons leitores e, assim, escolhe apenas textos fáceis de ler, deixando, conseqüentemente, de oferecer-lhes textos que exijam maior esforço de leitura (por serem mais longos, mais complexos, mais abstratos etc). É claro que o grau de complexidade deverá aumentar de acordo com as respostas dos alunos. Portanto, o preparo de atividades de leitura deverá acontecer concomitantemente com o (re)conhecimento das capacidades da turma e não com base em “planos de ensino” distantes da realidade, que foram elaborados com base num aluno ideal, inexistente.

A leitura na EJA precisa ser significativa, conciliando as experiências dos alunos com os textos estudados em sala, pois, se um dos objetivos dessa modalidade de ensino é formar cidadãos cientes dos seus direitos e deveres nas práticas sociais em que estão inseridos, esses textos deverão tratar de temas próximos da realidade de jovens e adultos. Desse modo, o professor deve considerar o conhecimento de mundo adquirido pelo aluno da EJA no decorrer de sua vida, aliando-o a conhecimentos de organização e de conexão do texto verbal e de outros meios semióticos que, em geral, são desconhecidos ou estão em processo de construção pelos alunos.

É inegável que a leitura deve ser exercitada diariamente, ou seja, “aprende-se a ler, lendo”. No entanto, se queremos que nossos alunos sejam leitores proficientes, é necessário expô-los a textos que contemplem o maior número possível de gêneros que circulam socialmente, para que eles não apenas reconheçam as regularidades desses gêneros, mas também suas possibilidades de “desvio”. Tal leitura não deve, pois, limitar-se à construção composicional (à estrutura típica de um dado gênero), já que o conteúdo temático, o estilo e a função são também elementos fundamentais na constituição do gênero.

Como na EJA trata-se, em geral, de alunos já alfabetizados – eles sabem decifrar o código linguístico –, precisamos ampliar sua prática de leitura, ou seja, investir na ampliação dos seus letramentos. O emprego da palavra “ampliação” deve-se ao fato de esses sujeitos, jovens e adultos, já estarem inseridos em práticas diárias que exigem deles os mais variados níveis de letramento. Sabemos, porém, que ler não é algo simples; muito pelo contrário, é uma atividade bastante complexa, configurando-se essa complexidade como um consenso entre os estudiosos da Linguística Textual, como é o caso de Koch e Elias (2007).

Para as autoras, a leitura é complexa por requerer os seguintes conhecimentos: a) linguístico; b) enciclopédico; c) interacional (ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural). Esses conhecimentos podem ser descritos sucintamente como segue: a) o conhecimento linguístico é aquele que abrange o conhecimento gramatical e lexical; b) o conhecimento enciclopédico ou de mundo, por sua vez, refere-se a conhecimentos relacionados a vivências pessoais; c) o conhecimento interacional, finalmente, diz respeito às formas de interação por meio da linguagem.

Além desses conhecimentos, há outros fatores que influenciarão a leitura, tais como: a atenção quanto aos suportes em que os textos se materializam, considerando as diferentes esferas comunicativas em que eles circulam; fatores relativos ao autor/leitor ou ao texto, aspectos esses que poderão facilitar ou dificultar a leitura. A partir dessa perspectiva, a leitura de textos de diferentes gêneros textuais/discursivos torna-se um importante instrumento de ensino-aprendizagem, considerando-se que o sujeito lê nas mais diversas situações sociais.

O educador Paulo Freire, muitas vezes, enfatizou a importância não só da leitura da palavra, mas também da leitura do mundo, cabendo ao professor contribuir para que os alunos participantes do processo educativo desenvolvam a capacidade de ler como instrumento de inserção social. Para o autor – e também para nós –, apesar de o indivíduo estar afastado por algum tempo da escola e apresentar algumas dificuldades ao ler textos verbais, isso não significa que ele não tenha letramento; apenas sinaliza que será preciso desenvolver ou aprimorar essa habilidade em sala de aula, porque, no dia a dia, certamente ele pratica outras formas de letramento, como a leitura de imagens. Portanto, uma aula de leitura deve começar com o acionamento/mobilização dos conhecimentos anteriores trazidos pelos alunos, antes da leitura propriamente dita. Por exemplo, a partir da disposição do texto na página e/ou do título, pode-se levá-los a levantar hipóteses sobre o tema do texto, que, após a leitura, serão (ou não) confirmadas.

As atividades de leitura devem envolver, além do conhecimento linguístico e metagenérico do aluno, sua capacidade crítica para perceber as mensagens subliminares que perpassam os textos. Desse modo, talvez o desafio de se formar esse leitor mais crítico possa ocorrer a partir de peças publicitárias, devido ao seu grande poder de sedução/persuasão, produzido, sobretudo, pelas escolhas imagéticas e linguísticas de seus produtores. A compreensão desse gênero permitiria, a nosso ver, o desenvolvimento de um olhar mais crítico, necessário ao pleno desvendamento das ideias veiculadas pela mídia, pois o visual, nesse caso, se soma ao linguístico.

Reforçamos que ler não se resume a um processo de decodificação, requerendo os vários conhecimentos citados anteriormente, associados à capacidade de perceber, via construção do texto, os efeitos de sentido produzidos. Além disso, é preciso observar com que objetivo se faz a leitura de um texto, fato esse que influenciará na sua interpretação: por exemplo, uma leitura como entretenimento requer menos atenção do que uma leitura para uma pesquisa escolar. Devido ao componente social presente no ato de ler, lemos não só para saber o que o outro escreveu, mas também para responder aos nossos objetivos.

Como professores, precisamos perceber que estratégias são utilizadas pelos alunos, no momento em que leem, para construir o sentido do texto, ou seja, que conhecimentos esses alunos trazem e como são acionados no momento da leitura. Dessa forma, enfocamos o ato de ler como algo dinâmico e não como um processo passivo, pois exige do leitor esforço na construção do sentido do texto. Tal habilidade se adquire e se aperfeiçoa de maneira contínua.

3. A flexibilidade genérica

Ao se desenvolver um estudo relacionado aos gêneros textuais/discursivos, deve-se considerar a existência de um grande número desses “objetos”³, desde os que apresentam uma estruturação mais rígida, como os que circulam no/pelo universo jurídico, até os que têm certa flexibilidade, como os veiculados no/pelo universo midiático. De acordo com Antunes (2009, p. 210), “os gêneros supõem regularidades que não se limitam ao que é dito, mas que especificam um modo próprio de dizer”. Em outras palavras: eles “ditam, numa espécie de coerção tácita e generalizada, modos estabilizados de dizer. Partilham, assim, características comuns, embora sempre vulneráveis a mudanças”.

Desse modo, os gêneros – por se inserirem em esferas sociais específicas, que se caracterizam por estarem em constante mudança – devem ser tratados como algo vivo e dinâmico, por isso suscetível à transformação. É possível afirmar que a teoria dos gêneros do discurso apresenta um duplo caráter: há, por um lado, o aspecto convencional, que permite o

³ Marcuschi (2002, p. 29), citando um estudo de linguistas alemães, fala em mais de 4000 gêneros já classificados, o que atesta não apenas a riqueza desses “artefatos linguístico-discursivos”, mas também nossa incapacidade de apreendê-los em sua totalidade. Daí, segundo o autor, a desistência, cada vez maior, de teorias com pretensão a uma classificação geral dos gêneros.

reconhecimento dos gêneros pela sociedade: contextos específicos em que são usados, propósitos comunicativos compartilhados, uso de formas discursivas e léxico-gramaticais características; por outro lado, os gêneros têm uma tendência à inovação, à mudança, que se dá mais pela forma do que pela função que ocupam no contexto social⁴. Desse modo, surge a noção de transgressão de gêneros⁵, isto é, a possibilidade de um gênero “desrespeitar” sua forma original para abarcar outros gêneros, mantendo, no entanto, sua função primordial.

Cabe destacar que as transformações ocorridas com os gêneros são reflexos das mudanças nas práticas humanas: como eles se inserem num dado contexto sócio-histórico, estão sujeitos à evolução. É óbvio que nem todos os gêneros se modificarão; alguns, por exemplo, tornar-se-ão desconhecidos no futuro, por terem de certo modo “perdido” sua funcionalidade, principalmente, com a evolução das novas tecnologias.

Como é consenso entre os estudiosos, foi a partir do estudo desenvolvido por Bakhtin (1994, p. 301-302), que a noção de gêneros foi retomada e ampliada para abarcar não apenas os gêneros mais tradicionais, como os literários e os retóricos, mas também aqueles que habitam o nosso cotidiano. O teórico russo divide os gêneros em primários e secundários, sendo aqueles mais simples, já que oriundos de uma comunicação verbal espontânea, e estes vinculando-se a circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente evoluída, sobretudo na modalidade escrita.

A clássica definição bakhtiniana dos gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” possibilita-nos, assim, estudar os variados gêneros que circulam na sociedade atual, inclusive a publicidade que, por lançar mão de diferentes recursos para atingir o público-consumidor, não se apresenta como um gênero estável. Bakhtin (1994, p. 301) propõe a tripartição de um gênero em conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional, postulando que esses três aspectos refletem “as condições específicas e as finalidades” de cada uma das diferentes esferas de atividades humanas (ligadas, por sua vez, ao uso da língua). O conteúdo temático refere-se aos assuntos abordados no âmbito de um dado gênero; o estilo verbal, aos recursos lexicais, gramaticais, fraseológicos empregados; e a construção composicional, às formas de composição textual e acabamento dos enunciados.

Nesse sentido, há gêneros mais/menos padronizados. Maingueneau (2004, p. 50-53) propõe quatro modos de genericidade instituída, que vão do modo I (mais padronizado) ao modo IV (mais criativo). O modo I implica gêneros instituídos que não estão – ou estão pouco – sujeitos à variação (fichas administrativas, catálogo telefônico, registros de cartório etc). No modo II, encontram-se os gêneros que seguem uma cenografia preferencial ou esperada, mas toleram desvios (por exemplo, um programa político-eleitoral em forma de carta ou um guia de viagens apresentado como uma conversa entre amigos). O modo III inclui gêneros (como publicidades, músicas e programas de TV) que incitam à inovação, não apresentando, portanto, uma cenografia preferencial (embora, com o tempo, possam tornar-se estereotipados). No modo IV, finalmente, situam-se os gêneros propriamente autorais, como os literários, por exemplo, para os quais a própria noção de “gênero” se torna problemática.

⁴ Conforme afirma Maingueneau (1997, p.35), “se há gênero a partir do momento que vários textos se submetem a um conjunto de coerções comuns e que os gêneros variam segundo os lugares e as épocas, compreender-se-á facilmente que a lista dos gêneros seja, por definição, indeterminada.”

⁵ Trata-se do termo utilizado por Lara (2009) em seus estudos. A autora explica que, apesar de *transgredir* ser um termo forte, tomado no sentido corrente como “desobedecer a, deixar de cumprir, infringir, violar, postergar” (cf. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, 1985, p. 1701), ela prefere tomá-lo nesta outra acepção, também presente no mesmo dicionário: “Passar além de, atravessar”, o que implica, portanto, “*ir além de* um dado gênero, ultrapassá-lo para construir outros (novos) efeitos de sentido.” (LARA, 2009, p. 124; grifos do original).

De acordo com essa classificação, vemos que a intergenericidade ocorre em gêneros mais flexíveis (modos III e IV), como é o caso da publicidade (modo III)⁶. Ou seja, é justamente pelo fato de os gêneros serem relativamente estáveis – uns mais do que outros – que pode ocorrer (e, frequentemente, ocorre na publicidade, como veremos) desvio de um padrão mais ou menos esperado, como propõe Lara (2007) em seus estudos referentes à transgressão genérica. Parafraseando Marcuschi (2002), a autora afirma que:

(...) se os gêneros, enquanto entidades sócio-discursivas, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia, eles não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa; ao contrário, são fenômenos, acima de tudo, maleáveis e dinâmicos que surgem, modificam-se e mesmo desaparecem, em função das necessidades e atividades (relacionadas às diferentes esferas de utilização da língua) presentes numa dada sociedade. (LARA, 2007, p. 14)

Assim, é pelo fato de os gêneros apresentarem certa flexibilidade que, nas peças publicitárias, há a possibilidade de ocorrer um diálogo com outros gêneros. Nesse caso, temos o gênero funcional (anúncio publicitário) com um outro formato (carta, poesia, fábula etc.). A esse processo Marcuschi (2002), retomando Ursula Fix (1997), denomina “intertextualidade inter-gêneros”. Na mesma direção de Maingueneau (2004), o autor afirma que há gêneros mais propensos à intertextualidade inter-gêneros, como é o caso da publicidade. Esta, segundo ele, caracteriza-se “por operar de maneira particularmente produtiva na subversão da ordem genérica instituída, chamando atenção para a venda de um produto”. Isso porque enquadrar um dado produto num novo enfoque, desenquadrando-o de seu enfoque normal, permite que o consumidor o veja de forma mais nítida no mar de ofertas que o cerca cotidianamente (MARCUSCHI, 2002, p. 31-32).

Ao enfatizarem a instabilidade de alguns gêneros, retomando, nesse sentido, a célebre definição bakhtiniana, tanto Maingueneau (2004) quanto Marcuschi (2002), ainda que se situem em quadros teóricos distintos, contribuem para o desenvolvimento desta pesquisa, sobretudo quando afirmam que a publicidade tem um caráter mais “subversivo”. Marcuschi (2002), particularmente, aponta a “intertextualidade inter-gêneros” como uma questão que perpassa a publicidade atual.

Dado esse caráter subversivo que lhe é inerente, a publicidade – em busca de uma inovação permanente – utiliza-se de vários outros gêneros, dos mais diversos domínios, caracterizando-se, desse modo, como um gênero aberto a absorver outros gêneros. Nesse caso, que Chaves (2010), denomina, inicialmente, “dialogismo intergenérico”, ocorre um diálogo entre pelo menos dois gêneros discursivos: GE ou gênero enunciante e GE’ ou gênero enunciado. Se temos, por exemplo, um anúncio publicitário sob a forma de uma carta, o primeiro seria o gênero enunciante (GE) e o segundo, o gênero enunciado (GE’). Para a autora, na espacialidade do texto publicitário, há “um diálogo entre enunciados de *gêneros discursivos* e não apenas entre enunciados de *textos* efetivamente produzidos e localizáveis” (CHAVES, 2010, p.113; grifos do original)⁷.

⁶ A publicidade pode ser definida, em linhas gerais, como uma “mensagem que procura transmitir ao público, por meio de recursos técnicos, multissemióticos, e através dos veículos de comunicação, as qualidades e os eventuais benefícios de determinada marca, produto, serviço ou instituição.” (COSTA, 2008, p.32).

⁷ Trata-se, pois, de uma noção mais ampla, que abarca a intertextualidade inter-gêneros proposta por Marcuschi (2002), que se dá de gênero a gênero, implicando as condições sócio-históricas de produção dos discursos, portanto, a autora trata da interdiscursividade e, não, apenas da intertextualidade. Pode, assim, haver um diálogo entre textos específicos, atrelados a gêneros (já que não existe texto sem gênero), ou entre gêneros, sem que textos específicos sejam convocados.

4 O gênero publicidade como recurso didático para a leitura na EJA

Nas peças publicitárias (transgredidas ou não), devemos avaliar a persuasão que permeia o verbal e o não verbal em função dos anseios e/ou necessidades dos consumidores, identificados como público-alvo, informação obtida, em geral, por meio de pesquisas de opinião. Quanto a isso, não podemos perder de vista que a persuasão se dá, antes de mais nada, em função da ideologia consumista que nos envolve, na qual, de maneira geral, o ter é mais importante do que o ser.

Nossa opção pela publicidade (dentre os vários gêneros do discurso que circulam na sociedade) deve-se, sobretudo, à sua capacidade mimética de absorver/captar outros gêneros (aqui denominada intergenericidade ou transgressão), o que torna seu estudo mais dinâmico e instigante, aspectos fundamentais no caso de alunos de EJA. Além disso, não podemos perder de vista a facilidade de exposição às peças publicitárias que temos hoje em dia: trata-se, pois, de algo bastante acessível, principalmente, para alunos que, por diversos motivos (repetência, trabalho, desinteresse pessoal etc.), deixaram a escola, mas continuaram expostos ao gênero em questão.

Um outro fator que justifica nossa opção pela publicidade é que, na condição de professora de alunos da EJA, percebemos que, mais do que diferenças entre faixas etárias, os discentes apresentam muita discrepância quanto aos conhecimentos linguísticos e textuais/discursivos, o que torna relevante tomar como ponto de partida, para o estudo dos gêneros, anúncios publicitários, pois estes já fazem parte dos seus conhecimentos prévios – já que eles são cotidianamente interpelados por várias peças publicitárias em jornais, revistas, internet, panfletos, *outdoors* etc. Desse modo, oportuniza-se um trabalho de análise mais acessível que, aliado ao engajamento histórico-social, possibilitará não só a reflexão sobre o que é (ou não) benéfico para o público-consumidor, desvelando-se a ideologia por trás dos anúncios examinados, como também o aprimoramento da habilidade de leitura.

Some-se a isso a escassez de material didático específico para a EJA⁸, o que nos levou a perceber que revistas e jornais atuais são excelentes veículos para o aprendizado, pois trazem um grande número de anúncios que permitem apreender a complexidade e a maleabilidade do gênero publicidade, uma vez que ele frequentemente dialoga com outros gêneros, desde os mais simples, como cartas, receitas e bilhetes, até os mais elaborados, como o poema e o verbete de dicionário.

Desse modo, considerando os multiletramentos requeridos atualmente, precisamos nos atentar para o fato de que o letramento visual também deve ser considerado em seu contexto sócio-histórico e econômico, ou seja, esse letramento poderá servir como ponto de partida para o estudo das imagens publicitárias, mesmo que este não seja nosso foco principal.

Enfim, resumindo a discussão empreendida até este ponto, buscaremos demonstrar que o ensino via peças publicitárias (sobretudo as “transgredidas”, como aqui se propõe) pode contribuir para tentar minimizar o processo de exclusão que muitas vezes tende a ocorrer em turmas de EJA. Para que isso não ocorra, os professores e a escola poderão ter uma postura política para uma educação inclusiva, pois, conforme postula Cardoso (2005, p.93):

O discurso da propaganda e marketing constitui um material privilegiado para a prática escolar de ensino/aprendizagem de língua materna. A reflexão sobre a linguagem na sala de aula por meio do funcionamento desse tipo de discurso produzido em nossa sociedade, ao qual estamos expostos no nosso dia a dia, sobretudo pela mídia, pode ser um elemento poderoso para ajudar a fazer da

⁸ Segundo a coordenadora da EJA, somente em 2011 o acervo da biblioteca da escola pôde ser ampliado com material específico para a EJA, tanto para os professores quanto para os alunos. Ela também observou que a TV Escola oferece pouco material para essa modalidade de ensino.

escola um espaço mais transformador do que reprodutor, a formar alunos leitores e produtores de textos conscientes do lugar que ocupam na sociedade e capazes de reagir criticamente àquilo que se institui.

Na seção 5, apresentamos como ocorreu a pesquisa em termos de que percurso metodológico foi percorrido e em que contexto aconteceu, bem como a contextualização da escola.

5. O percurso metodológico e o contexto da pesquisa

No presente trabalho, usamos o modo da cooptação⁹, já que os sujeitos – alunos da 8ª série de duas turmas de EJA: uma, no 2º semestre de 2011 (experiência-piloto), e a outra, no 1º semestre de 2012 (experiência propriamente dita) – disponibilizaram-se a colaborar com a pesquisa acadêmica proposta pela professora/pesquisadora. A escolha dessa série (8ª.) deve-se ao fato de se tratar da fase final de estudos para muitos alunos, que, por diversas razões, não vão além do ensino fundamental.

Ao definir, a partir de uma coleta inicial, os anúncios publicitários transgredidos que seriam utilizados em sala de aula, julgamos pertinente partir de gêneros transgressores¹⁰ mais simples (gêneros do cotidiano e, por isso, mais facilmente identificáveis, como a carta e a receita culinária) para chegar aos mais elaborados (como o poema e o verbete de dicionário, por exemplo).

Lembramos que nesses anúncios, utilizados nas aulas de leitura, os alunos deveriam, reconhecer as regularidades da publicidade e dos gêneros que com ela dialogam, observando não apenas o que é subvertido em cada caso, mas também como os recursos utilizados para essa “subversão”, ao criarem diferentes (novos) efeitos de sentido, contribuem para a veiculação/consolidação da ideologia do consumo vigente na atualidade.

5.1 A pesquisa-ação e sua influência na experiência propriamente dita

A pesquisa-ação configura-se como um valioso instrumento para refletirmos sobre nossa própria prática escolar, pois “a ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p.445).

Em vista da preocupação com o aprendizado dos alunos da EJA, que deve ser um empreendimento a mais curto prazo, uma vez que esses alunos já perderam alguns anos de escolarização e estão buscando recuperá-los, concordamos com Thiollet (1988, p. 20), para quem, na pesquisa-ação, há objetivos práticos de natureza bastante imediata: “propor soluções quando for possível e acompanhar as ações correspondentes, ou, pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos”.

Nesse tipo de pesquisa, tanto os pesquisadores quanto os pesquisados desempenham um papel ativo, visto que ela está associada “com uma ação ou com a solução de um problema coletivo de caráter social”. Devido a isso, “os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLET, 1988, p. 14).

Assim, no caso da presente pesquisa, ao equacionar as dificuldades encontradas pelos discentes na compreensão do gênero publicidade e do seu diálogo com outros gêneros

⁹ **Cooptação:** quando um pesquisador persuade alguém a (optar por) ajudá-lo em sua pesquisa e a pessoa cooptada de fato concorda em prestar um serviço ao pesquisador.

¹⁰ Chamamos de *transgressor* o gênero que empresta sua forma ao anúncio publicitário (gênero *transgredido*), mantendo, no entanto, a função deste de vender um dado produto (ideia, serviço).

(do mesmo ou de outro domínio), ao acompanhar e ao avaliar as ações que se desencadeiam em função dessas dificuldades, o professor/pesquisador assume um papel ativo – exatamente aquele que se espera dos pesquisadores envolvidos numa pesquisa-ação –, de modo a adotar um ponto de vista mais flexível perante a situação investigada. Isso não significa que a pesquisa não seja previamente planejada, mas que ela pode e deve adaptar-se, após as avaliações, às circunstâncias encontradas.

De maneira complementar, além da aprendizagem por meio da experiência, “podemos também registrar o que aprendemos a fim de esclarecê-lo, disseminá-lo entre os colegas e acrescentá-lo ao estoque de conhecimento profissional sobre a docência.” (TRIPP, 2005, p. 462).

5.2 A contextualização da escola

A escola municipal Manuel Bandeira localiza-se em Juiz de Fora - MG, numa região central e de fácil acesso, motivo pelo qual, no passado, ofereciam-se turmas de EJA também para o ensino médio. Nessa escola, tal modalidade de ensino funciona de forma presencial e somente no horário noturno desde 2002, ano em que começamos a lecionar para a EJA, mediante nossa efetivação pela Prefeitura. Em 2007¹¹, a Secretaria Municipal de Educação pediu o fechamento do ensino médio, ficando este sob a responsabilidade do Estado. A partir de então, a procura diminuiu, e as turmas, que antes eram bem divididas entre jovens e adultos, passaram a ser compostas predominantemente por jovens. Segundo essa mesma Secretaria, a EJA rejuvenesceu. Nessa perspectiva, os jovens que se tornaram alunos da EJA foram, grosso modo, aqueles que repetiram o ensino regular ou pararam de estudar na idade adequada. Embora essa realidade não seja admitida pelas políticas públicas vigentes, o dito “rejuvenescimento” da EJA demonstra, na verdade, as falhas do ensino regular.

A maioria do corpo docente da escola Manuel Bandeira é efetivo e leciona também no ensino regular¹². Não há, pois, nenhum docente exclusivo da EJA. Os alunos dessa modalidade de ensino são percebidos pela escola como aqueles que somente objetivam concluir o ensino fundamental, essa visão reducionista também foi compartilhada pelo professor-regente da turma analisada. Discordamos desse posicionamento, por estar inserida há 10 anos como professora da EJA e ter acompanhado a força de vontade de muitos alunos para continuar o ensino médio rumo ao ensino superior. Quanto à Secretaria Municipal, seu papel relacionado à EJA se restringe à promoção de encontros/reuniões específicos(as) para os professores e à verificação do número de alunos em sala de aula.

5.3 Análise da publicidade do Cartão Bradesco

¹¹ Segundo Andrade (2011, p. 231), “em relação ao município de Juiz de Fora o processo de descentralização da Educação Básica inicia-se em 2007. A partir de 2007 as escolas do município, sob orientação da Secretaria Municipal de Educação, passam a não aceitar mais matrículas para o ensino médio de EJA, seja na modalidade presencial ou semipresencial, exceto o Centro de Estudos Supletivos Custódio Furtado de Souza (CESU)”.

¹² Para obter as informações foram aplicados três questionários: direção, professor regente e alunos.

Descrição e avaliação das atividades:

Foi entregue uma cópia (xérox) da publicidade do Cartão Bradesco para leitura silenciosa pelos 10 alunos presentes. Enquanto isso, fizemos circular a publicidade original, a fim de que os alunos percebessem, com nitidez, as cores e as formas que foram usadas, uma vez que eles já sabiam que o uso de elementos, como as cores e a disposição do texto na publicidade, não acontece de modo aleatório. Observamos que eles deram bastante atenção ao original, o que sugere um amadurecimento frente à leitura da publicidade.

Em seguida, questionamos em que gênero a publicidade tinha sido escrita. Não houve maiores dificuldades para a identificação do gênero transgressor carta, o que se justifica, sobretudo, pela construção composicional: localização, destinatário, saudação, despedida e remetente. Bia destacou que não era comum que o endereço da pessoa viesse depois da localização, porque deveria estar escrito num envelope. Além disso, os alunos perceberam que o texto foi escrito em uma folha de caderno, mesmo que nos dias atuais, as pessoas se comuniquem mais por e-mails do que por carta. Os alunos comentaram que ainda têm a hábito de escrever cartas para as pessoas mais velhas que não dominam a tecnologia. Vejamos, a seguir, o episódio em que ocorre a identificação do gênero carta:

Episódio 1: Identificação da estrutura composicional [01:07-17; 41-51; 55-57]¹³

07 Profª: uhm. então é uma ca::rta , mais para divulgar um produto=
 08 Mel: =isso=
 09 Profª: =entã:o gê::nero publicidade. mas em fo:rma de carta=
 10 Bia: =de carta.
 11 Profª: que características, o que que eu posso mostrar, como eu
 12 provo que isso é uma carta?
 13 Bia: aqui ó=
 14 Profª: =uhm=
 15 Bia: =cep, remetente.
 16 Profª: uhm. mais=
 17 Bia: =endereço, nome, deixa eu ver ...
 41 Profª: =quem está mandando e quem está recebendo. alguma coisa
 42 que eu prove que é carta- tá ok ... (x) uhm ...
 43 Magali: mas ele fala assim, oi henrique você está bem? estou
 44 mandando esta ca::rta=
 45 ((leitura da aluna))
 46 Profª: =uhm. tem até uma palavra que ((um aluno fala algo
 47 junto)) já fala [que] é carta=
 48 Magali: [é]
 49 Mel: =uhm=
 50 Profª: =muito bem=
 51 Magali: =estou mandando esta ca:rta pra contar=
 55 Bia: tem a data bonitinha.
 56 Profª: uhm. aonde que ta a data bonitinha?
 57 Bia: >são paulo, dezenove de agosto de dois mil e oito<

A construção composicional é algo bastante trabalhado em sala de aula. Desde que os PCNs de Língua Portuguesa passaram a nortear a disciplina, deu-se bastante enfoque

¹³ Esse sistema numérico indica a localização do trecho de fala no *corpus* de base. A cada nova página de transcrição iniciamos uma nova numeração, começando com 01. Leia-se aqui *página 01, linha 07 a 17; linha 41 a 51; linha 55 a 57*. Os nomes dos alunos são ficcionais, adotados para preservar sua identidade.

aos gêneros textuais/discursivos sob a perspectiva da sua composição, como se o necessário para identificar um gênero fosse apenas o reconhecimento de suas partes constituintes. Ao se priorizar somente a composição do gênero, a tríade bakhtianiana – conteúdo temático, estilo (verbal) e construção composicional – não foi completamente entendida como constituinte dos gêneros. No anúncio do cartão Bradesco, caso os alunos se detivessem apenas nesse aspecto, não compreenderiam o recurso de se usar uma carta para aproximar o possível cliente do cartão.

É devido à instabilidade genérica (BAKHTIN, 1994) ou à existência de gêneros mais/menos padronizados (MAINGUENEAU, 2004), que o anúncio publicitário, por não ter uma forma padronizada, pode captar outros gêneros a fim de divulgar um produto de forma inovadora e atraente aos olhos dos consumidores. Lembramos que Maingueneau (2004, p. 50-53) propõe quatro modos de genericidade instituída, incluindo as publicidades no modo III, pelo fato de incitarem à inovação e não apresentarem uma cenografia preferencial. Trata-se, pois, de um gênero aberto à captação de outros gêneros (do mesmo domínio – o midiático – ou de outros domínios).

Nesse caso, temos o gênero funcional (anúncio publicitário) com um outro formato (carta). Para Marcuschi (2002, p. 31-31), a publicidade opera “de maneira particularmente produtiva na subversão da ordem genérica instituída, chamando atenção para a venda de um produto”, na medida em que lhe dá um novo enfoque. Não estamos descartando que o formato seja um critério importante para a identificação de um gênero, mas, se nos restringirmos apenas a esse aspecto, provavelmente, não conseguiremos reconhecer os propósitos comunicativos envolvidos.

Quanto ao estilo, os alunos observaram a predominância do tempo verbal passado, já que o remetente conta uma história – a sua história (presença de sequências narrativas) – como “gancho” para justificar a necessidade do cartão (sequências argumentativas). Para comprovar isso, eles apontaram no texto “pistas linguísticas” como: *ontem, acordei, estava, lembrei, tinha, merecia, fui, parcelei, tinha começado, prometia, depois, passei, escolhi, joguei* etc, o que pode ser verificado no seguinte episódio:

Episódio 2: Identificação temporal [02:13-16;32-49]

- 13 Profª: bradesco. quando é nessa carta que vocês le:ram aí, os
 14 fatos, o que conta nessa carta, o que que acontece:u etc.
 15 estão contados no passado, no presente ou no futuro? o
 16 que foi contado.
 32 Profª: no primeiro parágrafo aí, tem mais verbos que provam que
 33 é no passado. vê se vocês conseguem achar.
 34 Magali: acordei, esta:va.
 35 Profª: esta:va.
 36 Magali: café da manhã. número cinco.
 37 Fran: (xxxx)
 38 Magali: ontem eu passei e deixei um negócio lá na sua casa.
 39 Mel: merecia.
 40 Fran: ué.
 41 Magali: eu deixei um negócio lá na sua casa.
 42 Mel: Uhm.
 43 Magali: Não era os verbos que você queria? vai (x) por quê?
 44 Bia: tinha.
 45 Profª: ti:nhá.
 46 Mel: é coisa boa?
 47 Profª: ma::is- alguma coisa meninas?
 48 Magali: Tem alguma coisa (x).

37 Fran: joão, henrique também.

A aparente individualização, com o emprego de nomes próprios, mostra que os anúncios publicitários querem que o consumidor se sinta único, como se o produto tivesse sido pensado/oferecido somente para ele. Conforme expõe Lemos (2005, p.32-33):

Os publicitários, por técnicas planejadas, fazem com que a mercadoria se revista de poderes mágicos, de valores simbólicos, trabalhando com as motivações inconscientes do consumidor, promovendo-a esteticamente em algo cuja posse leva esse consumidor a distinguir-se, a individualizar-se. Nesse aspecto, o que se faz é não só a estética da mercadoria (design, aroma, cor), mas a do consumidor, “cuja ostentação de bens fascinantes, se supõe atrair os sentidos e os desejos dos outros, tal como a mercadoria é produzida para atrair os sentidos e os desejos do consumidor, graças à imagem criada pela propaganda.” (VESTERGAARD & SCHRODER, 1996, p.173)

Quanto à questão “e”, em que se perguntava a partir de que parte do texto, os serviços do cartão Bradesco ficariam mais evidentes, os alunos perceberam que isso ocorria no verso do anúncio, onde está o final da carta de Pedro (com o reforço da imagem dos dois cartões: nacional e internacional, que vem logo abaixo). Notaram ainda que os verbos, relativos a essa parte, aparecem no presente e que há “ordens/conselhos/dicas/sugestões” para adquirir os referidos cartões.

Ao ser alertados em relação às palavras sublinhadas em vermelho no texto (*12 vezes, 40 dias, Cartão de Crédito Bradesco, Seguro Proteção Desemprego, 2 cartões adicionais grátis, 13/10/2008*), os alunos comentaram que elas estavam assim para destacar o que o cartão oferecia e chamar a atenção do leitor. Segue o episódio:

Episódio 5: Características do cartão [04:05-16]

05 Magali: São as partes mais importantes?=
 06 João: =é e destaca=-
 07 Profa: =por que são as partes mais importantes?=
 08 Magali: =porque são características do cartão=
 09 Profa: =uhm. Quais são as características?
 10 Fran: doze vezes=
 11 Mel: =destacar o cartão=
 12 Profa: =uhum.
 13 Mônica: <quarenta dias>.
 14 Profa: ãhm.
 15 Mônica: cartão de crédito bradesco.
 16 Marcos: seguro proteção desemprego

Além disso, eles identificaram o círculo em torno do número de telefone 0800 728 103 como uma forma de sinalizar que o contato para obter o cartão era gratuito, facilitando, assim, sua solicitação. O aluno Marcos reforçou o fato de que as palavras marcadas em vermelho tornam-se mais evidentes, contribuindo, desse modo, para convencer o leitor das facilidades do cartão. Constatamos que houve a compreensão do vermelho como uma cor chamativa/de destaque, porém os alunos não conseguiram associá-la à logomarca do cartão Bradesco. A aluna Bia comentou que o cartão permite compras que vão do mais barato ao mais caro (de um cafezinho a eletrodomésticos), o que funciona como uma estratégia de convencimento para se ter um cartão Bradesco.

Mesmo que, no início da aula, tivéssemos pedido para que todos fizessem uma leitura completa da publicidade, nenhum aluno leu as informações localizadas depois do remetente, porque as letras estavam muito pequenas. Devido a isso, nós fizemos a leitura dessas informações, que reproduzimos a seguir:

Quando você ligar, serão solicitadas algumas informações. Esta proposta está sujeita a análise de crédito. Mais uma coisa, a partir do 2º ano você passa a pagar o valor integral da anuidade para os cartões titular e adicionais.

1. Sujeito a cobrança de tarifas e taxas. Para informações e simulação do Custo Efetivo total (CET), consulte a Central de Atendimento ao Associado. 2. Para informações sobre tarifas e contratação do seguro, contate a Central de Atendimento ao Associado.

O texto e o personagem são fictícios, utilizados apenas para ilustrar os benefícios do produto. Esta é uma comunicação de responsabilidade do Bradesco Cartões.

Feita a leitura dessa parte, questionamos o porquê de o tamanho das letras ser tão pequeno. Os alunos Magali, Marcos e Bia falaram, ao mesmo tempo, que era para que ninguém descobrisse que o cartão não era tão bom assim. Pedimos que observassem os números 1 e 2, ao lado de “12 vezes” e de “Seguro Proteção Desemprego”, e nos dissessem o que significavam esses números 1 e 2. Como nenhum aluno sabia, informamos que se tratava de notas de rodapé para dar informações extras sobre o produto anunciado e reiteramos a necessidade de ficarmos sempre atentos a esse tipo de informação. Por exemplo, no caso da publicidade em foco, tratava-se de exigências/regras para a obtenção dos cartões, tais como: “proposta sujeita a análise”, “a partir do 2º ano você passa a pagar o valor integral da anuidade” e “sujeito a cobrança de tarifas e taxas”. Na realidade, as notas de rodapé retomam a estrutura composicional do gênero anúncio publicitário de serviços (em que há contrato, como banco ou telefonia móvel). Nesse sentido, essas notas lembram ao leitor que não se trata de uma carta, elas evocam (aludem a) aqueles asteriscos tão temidos.

Finda a gravação da aula, o aluno Marcos pediu a palavra e nos relatou que não há mais vendedores que vão de porta em porta oferecendo Coca-Cola, pois já é uma marca tão comprada que os pequenos comerciantes devem entrar em contato com a empresa para pedir o produto. Com isso, a procura é tanta que ocorre uma demora na entrega. A aluna Magali, por sua vez, comentou sobre produtos de limpeza das marcas Brilhante e Azulim que eram baratos inicialmente, mas que, depois de serem anunciados na TV, ficaram tão caros quanto Omo e Veja. Destacamos essas contribuições, tendo em vista que ambos os alunos usaram suas experiências de vida para exemplificar o poder que a publicidade tem e as consequências disso: demora na entrega de um produto muito conhecido e elevação do preço de produtos devido à sua exposição na TV.

Considerações finais

Ao darmos “voz” aos alunos, temos uma participação de modo gradual, mesmo que tenha havido dificuldades, proporcionamos a eles um momento de interação indispensável para que futuramente possam se tornar leitores mais críticos, já que, nesse momento, eles socializam suas experiências, relacionando-as ao texto em estudo. Concordamos, pois, com Lemos (2005, p. 51) que a escola, tomada como “espaço privilegiado para interações e negociações em leitura” deve dar oportunidades ao professor para mudar “seu paradigma centralizador” e se tornar “mediador por ação intencional entre o saber dos alunos e o institucionalizado”. Vale destacar que, por meio da leitura, é possível acionar os conhecimentos prévios desses alunos, de forma que percebam as estratégias argumentativas de que a instância publicitária se serve para divulgar um produto.

Mesmo ciente das dificuldades dos alunos da EJA ao se depararem com atividades de leitura, devido à falta de exposição sistematizada ao gênero publicidade, nossa proposta com esse gênero partiu do pressuposto de que, fora do ambiente escolar, esses alunos, mesmo que de forma indireta, estão diariamente expostos às publicidades, sejam em folhetos de supermercados ou lojas de eletrodomésticos, sejam quando aguardam atendimento no médico ou no dentista, folheando revistas.

Sabemos dos limites de muitos professores que estão nas salas de aula e ainda priorizam o ensino da gramática normativa, em detrimento de atividades que envolvam a leitura, a interpretação e a produção de textos. Por isso, ao enfatizarmos o gênero em questão, pretendemos mostrar que a atividade de leitura pode ocorrer vinculada ao conhecimento prévio do aluno e à sua realidade. O texto na sala de aula não deve se restringir aos clássicos da literatura; o professor deve trabalhar com diferentes gêneros que circulam cotidianamente. Outro problema se refere ao fato de muitos profissionais trabalharem os gêneros textuais/discursivos atendo-se apenas à sua construção composicional, como se somente a forma fosse importante na sua compreensão.

Desse modo, com a análise de aulas inseridas na perspectiva da pesquisa-ação, pretendemos mostrar que, além de o gênero publicidade ser um interessante instrumento para a leitura, torna-se mais interessante ainda por captar outros gêneros. Assim, um mesmo texto apresenta características de dois ou mais gêneros, cabendo ao professor levar os alunos a refletir sobre de que forma a escolha do gênero captado pela publicidade relaciona-se ao produto anunciado.

Assim, acreditamos que a sequência didática envolvendo a intergenericidade em publicidades permitiu-nos dar nossa modesta contribuição para uma proposta de ensino mais dinâmica e participativa que consiste na exploração, via atividades de leitura, do recurso persuasivo de captação de um gênero por outro, na tentativa de se criar proximidade com o público-alvo. Conforme afirmamos, dada a sua flexibilidade genérica, a publicidade se torna uma espécie de metagênero, capaz de abarcar muitos outros, sendo, pois, um instrumento bastante amplo e viável de ensino-aprendizagem, principalmente em turmas de EJA em que o fluxo dos alunos varia bastante (há uma grande rotatividade, devido a desistências e faltas, o que prejudica o rendimento e a continuidade das atividades). Portanto, os textos publicitários (impressos), por serem, em geral, curtos e verbovisuais, facilitam o trabalho do professor em sala de aula, pois ele poderá esgotar as atividades propostas sobre um dado texto num único dia de aula, permitindo ainda, via intergenericidade, o acesso dos alunos a mais de um gênero textual/discursivo.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, J. Educação de jovens e adultos diante das (in)certezas de nosso tempo. *In*: ANDRADE, J. de, PAIVA, L. G. de. (Orgs.) **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p. 222-236.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: _____ **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 327-358.
- CARDOSO, S. H. B. *Discurso e Ensino*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica- FALE-UFMG, 2005.
- CHAVES, A. S. **Gêneros do discurso e memória: o dialogismo intergenérico no discurso publicitário**. 2010. 366 f. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

- CHRISTOFOLI, M. da C. Pillon. As possibilidades de leitura na EJA. *In*: LOCH, J. M. de P. et al. (Orgs.). **EJA: planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.75-87.
- COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- IRELAND, T. **Educação de Jovens e Adultos**. Edição 48. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=1477>. Acesso em: 27 set. 2012.
- KOCH, I. V. G. , ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- LARA, G. M. P. Transgressão de gêneros em textos de publicidade e propaganda no Brasil. **Stockholm review of latin american studies**. Issue n. 2., nov. 2007. p. 11-24.
- LEITE, M. R. B. Bombril e Ratinho: as vozes da sedução. *In*: GREGOLN, M. do R. e BARONAS, R. (Orgs.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. 2 ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2003. p.99-110.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Â. P. et al. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.
- MAIGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do discurso*. 3. Ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- _____. Diversidade dos gêneros de discurso. *In*: MACHADO, I. L. e MELLO, R. de (Orgs.). **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG, 2004. p.43-58.
- PELLICANO, V. A. **Formação do professor da educação de jovens e adultos - compartilhando ideias**. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação - Programa de Desenvolvimento Educacional/PDE. Londrina, 2008. p.1-22. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/677-4.pdf. Acesso em 10 fev. 2012.
- ROJO, R. Letramento(s) – Práticas de letramento em diferentes contextos. *In*: _____ **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 95-121.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. Coleção temas básicos de pesquisa-ação) São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1947 -1988.
- TRIPP, D. Action research: a methodological introduction. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2011.
- VESTERGAARD, T.; SCHRODER, K. **A linguagem da propaganda**. Trad. João Alves dos Santos. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayara Patrícia; RIBEIRO, Vera Masagão. **Fundamentos de Educação de Jovens e Adultos**. Módulo Integrado I. Brasília: SESI, 2001.