

Letramento midiático x letramento escolar: um possível diálogo com vistas ao desenvolvimento da habilidade de leitura.

Elaine Gonçalves dos Santos Oliveira¹

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

lahyne@hotmail.com

Diante das contribuições dos documentos oficiais que orientam o processo de ensino-aprendizagem em relação às competências de leitura que o aluno deve possuir ao final do ensino médio, surgiu este trabalho com base em uma sequência didática a partir de anúncios publicitários que circularam em diferentes esferas sociais, como proposta para o desenvolvimento da habilidade de leitura crítica para as séries finais do Ensino Médio (EJA). A proposta discute a importância do letramento midiático em parceria com o letramento escolar e analisa os resultados da aplicação da sequência didática em questão, em uma escola estadual do município de Campina Grande- PB. A proposta apoia-se nos pressupostos teóricos de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) acerca da produção da sequência didática; Tyner (2002) no que se refere ao letramento midiático, e segue as orientações dos documentos oficiais que orientam as práticas de ensino-aprendizagem, em especial no ensino médio (PCN, OCEM, RCEM-PB,) entre outros.

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino, letramento midiático, sequência didática.

¹ Mestranda em Formação de Professores, UEPB.
Graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba.

1. TECENDO O FIO QUE CONDUZIU A PROPOSTA

A questão do ensino, em particular nas escolas públicas, passa por uma série de problemas envolvendo desde o professor, e suas competências, à instituição escolar e o aluno. Há muito se discutem propostas de reformulação do ensino, investimento na atualização dos professores, o papel da escola e a postura do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. O professor, diante dos discursos de fracasso que envolve o ensino, torna-se réu de sua prática de sala de aula e encontra na reformulação de suas metodologias um caminho para um melhor desempenho.

Para auxiliar o professor quanto à sua prática no que diz respeito ao ensino de língua, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2008) sugerem como uma das alternativas eficazes o trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos. Consoante, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000) afirmam que a primeira e grande estratégia didática, para a prática de Língua Portuguesa, é o trabalho com a diversidade textual: “Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade e textos que circulam socialmente”. (PCN, 2000, p.84).

Sabemos que, para um aluno desenvolver sua habilidade de escritor, um dos caminhos é a leitura. É também através dela que os alunos adquirirão conhecimentos diversos, sendo capazes de criticar o mundo que os rodeia. Por outro lado, é necessário que haja por parte do professor uma postura crítica que o possibilite explicar o que faz, por que faz, e como faz ao ensinar. Essa postura crítico-reflexiva direciona o professor à dicotomia “para quê” ensinar o que ensinamos, conseqüentemente, “para quê” os alunos aprendem o que aprendem. E a resposta para essas perguntas “envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativa à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica.” (GERALDI, 2004, p. 41).

Nesse sentido, Antunes (2003, p. 39) defende que toda a atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua.

No que se refere ao ensino, é preciso pensar qual é o objetivo das aulas de língua portuguesa e o que quer oportunizar aos alunos, levando sempre em conta um ensino de língua concebendo a linguagem como processo de interação. Diante disso Geraldi (2003, p.45) afirma que:

Uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.

Em se tratando do nível médio, os documentos oficiais, que parametrizam o ensino de Língua, propõem a ampliação e a consolidação dos conhecimentos do estudante para agir em práticas letradas de prestígio, o que inclui o trabalho sistemático com textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos, etc., considerados os diferentes meios em que circulam: imprensa, rádio, televisão, internet, etc.

Essa coletânea de textos deve ser constituída e trabalhada de modo que contribua para que os alunos se construam, de forma consciente e consistente, sujeitos críticos, engajados e comprometidos com a cultura e a memória de seu país. Isso implica que a escola deva comprometer-se a dar espaço privilegiado a textos que efetivamente sejam representativos dessa cultura e dessa memória. (OCEM, 2006, p. 33)

Sendo assim, as atividades propostas neste trabalho (leitura, escrita, produção de texto), foram organizadas a partir de uma sequência didática tendo como temática os gêneros midiáticos. Tomando como ponto de partida a linguagem como processo de interação, enunciação e discurso, sequência didática segue os pressupostos de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, 36) que consideram que:

As sequências didáticas são instrumentos que podem guiar professores, propiciando intervenções sociais, ações recíprocas dos membros dos grupos e, intervenções formalizadas nas instituições escolares tão necessárias para a organização da aprendizagem em geral e para o progresso de apropriação de gêneros em particular.

O trabalho com sequências didáticas aliado a gêneros textuais, orais ou escritos, e literários, é uma estratégia excelente no processo de ensino/aprendizagem sobretudo se esses textos ultrapassarem a esfera escolar. A proposta com gêneros midiáticos foi fundamentada à luz de Soares (2010), que defende que, na elaboração de sequências didáticas, o professor de português deve sempre levar em consideração os seguintes aspectos: seleção de alguns gêneros de esferas sociais variadas relevantes à formação plena dos alunos; priorização de textos heterogêneos; escolha do gênero, pautada na pelas

possibilidades concretas de aplicação por parte do professor; distribuição dos gêneros: esfera literária, midiática, esfera de divulgação científica, esfera escolar. Os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba – Linguagens Códigos e suas Tecnologias (2007) também seguem esta tendência de abordar no currículo a utilização de mídias. O trabalho com gêneros textuais, observando as esferas em que eles circulam, o público alvo e os suportes de veiculação, torna, no atual contexto de desenvolvimento tecnológico da sociedade, a integração de mídias inevitável para que o aluno compreenda verdadeiramente as situações comunicativas dos gêneros.

É nesse sentido que os Referenciais Curriculares da Paraíba apresentam um tópico: “Diversidade e gradação nos suportes, por esferas sociais de organização”, com a finalidade de abordar quais os meios mais comuns de ocorrência dos gêneros, orientando o professor no trabalho de textos nas diversas nas esferas sociais.

Consoante, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 28) sugerem uma proposta de ensino em que a aprendizagem busque promover letramentos múltiplos, e que conceba a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social.

Em relação ao ensino médio, muito mais do que apenas ler, é necessário oferecer aos alunos a capacidade de lerem e escreverem para as mais variadas práticas sociais e cidadãs, aprofundar o processo de apropriação das diversas formas de textos orais e escritos mais complexas, que circulam em diferentes situações sociais de uso da língua, em atividades de compreensão ou de produção desses textos e, em especial, no que se refere aos textos literários (formação do leitor literário) e aos textos argumentativos e expositivos ou injuntivos, das diferentes esferas de circulação dos discursos (jornalística, política, científica, técnica, etc.), em mídias diversas (impressa, televisiva, digital), práticas letradas, essas, necessárias à participação social cidadã e à inserção no universo do trabalho, uma vez que o ensino médio é tido nos documentos oficiais como a etapa final que conduz ao ensino superior e/ou ao mercado de trabalho.

É nesse contexto que o multiletramento, mencionado anteriormente, se insere. O termo foi escolhido por um grupo de pesquisadores² para marcar mudanças importantes em nossa sociedade contemporânea, ocasionadas pela ordem global emergente e que estão intimamente inter-relacionadas, que são: o surgimento de uma multiplicidade de canais de comunicação e mídia, e a crescente diversidade cultural e linguística (NEW LONDON

² Entre os pesquisadores mais conhecidos estão David Bond, Courtney B Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Paul Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Joseph Lo Bianco, Carmen Luke, Sarah Michaels, Martin Nakata, Denise Newfield, Richard Sohmer e Pippa Stein.

GROUP, 1996, p.62). Uma das mudanças está relacionada com os múltiplos modos de produzir sentidos decorrentes da dinamicidade do uso das novas tecnologias para comunicação, onde o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao movimento. Podemos encontrar a integração dessas múltiplas linguagens na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica, o que requer uma reestruturação no modo como usamos a linguagem.

Diante do exposto, os gêneros midiáticos foram escolhidos para a experiência, a ser discutida adiante, por proporcionarem aos alunos a possibilidade de lidar com diversos gêneros, em especial, anúncios e propagandas, comerciais, nos mais diversos tipos de suportes (tevé, jornal, revista, internet). A proposta era envolver os alunos com práticas de linguagem diversificadas, através do contato frequente com textos tão diversificados quanto essas práticas.

O trabalho com os gêneros midiáticos seguiu as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000, p. 34) que orientam que o processo de ensino deverá ser concebido com base nas vivências dos alunos, dos seus contatos com a cultura, de seus conhecimentos prévios. É necessário vincular as informações que os alunos possuem sobre um determinado gênero e somá-las às informações novas de modo que a aprendizagem seja significativa. Nesse sentido, o conhecimento sobre os gêneros midiáticos, aqui exposto, foi dividido em dois grupos considerando o grau de complexidade quanto aos gêneros e aos suportes: anúncios impressos (jornais e revistas), campanhas publicitárias (tevé, internet).

Quanto à utilização do gênero literário conto, na sequência, o objetivo era explorar os diálogos entre os contos tradicionais (Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Rapunzel e Cinderela) e a Campanha “Melissas Contos de Fadas” através do processo de intertextualidade. Porém, a meta não era apenas a compreensão por parte dos alunos de que os textos não-verbais (anúncios Melissa) retomavam outros textos (contos de fadas), mas, conduzi-los a perceber a plurissignificação contida entre os mesmos. O trabalho comparativo partiu de contos infantis que já faziam parte do imaginário dos alunos e que por esse motivo auxiliariam na interpretação e compreensão dos novos significados decorrentes do processo comparativo. Nesse processo, o aluno era centro dos estudos literários, uma vez que adotamos a Estética da Recepção, em que o sujeito leitor passa a participar ativamente na construção dos sentidos da obra, tendo em vista que o texto literário é provido

de pontos de indeterminação, de vazios que devem ser preenchidos no ato da leitura pelo leitor e suas vivências.

A Estética da Recepção foi inaugurada por Hans Robert Jauss, em 1967, na Universidade de Constança. Tal teoria tem seus estudos voltados para o papel do leitor na ativação dos sentidos dos textos. Nesse sentido, o leitor recebe abordagens distintas dentro das teorias da recepção, dividindo-se, basicamente, em duas vertentes, conforme lembra Wolfgang Iser (1979, p. 20):

- (a) os estudos focados nos modos como os textos têm sido lidos e assimilados nos vários contextos históricos, com o objetivo reconstituir as condições históricas responsáveis pelas reações provocadas pela literatura; (b) os estudos voltados para as reações potenciais suscitadas nos leitores pelo efeito estético, entendido como interação que ocorre entre texto e leitor.

A par das diferenças de método, ambas as vertentes – a primeira representada por Robert Jauss e a segunda por Wolfgang Iser - partilham do caráter emancipatório da leitura literária, na medida em que a experiência estética leva o leitor ao desprendimento das limitações da vida cotidiana, à renovação de sua percepção e, conseqüentemente, a uma transformação social, conforme as contribuições de Regina Zilberman (1989, p. 54):

Caracterizando a experiência estética, Jauss explica por que é lícito pensá-la como propiciadora da emancipação do sujeito: em primeiro lugar, liberta o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana; estabelece uma distância entre ele e a realidade convertida em espetáculo; pode preceder a experiência, implicando então a incorporação de novas normas, fundamentais para a atuação na e compreensão da vida prática; e, enfim, é concomitantemente antecipação utópica, quando projeta vivências futuras, e reconhecimento retrospectivo, ao preservar o passado e permitir a redescoberta de acontecimentos enterrados.

Os princípios da teoria do efeito estético, elaborado por Wolfgang Iser, embora estejam fundados no texto, consideram um repertório de conhecimentos e normas sociais, éticas e culturais que tanto o texto como o leitor trazem e que interagem no momento da leitura. Essa interação, conforme a concepção iseriana, é pressuposta pelo leitor implícito, conceito que permite projetar os efeitos do ato da leitura. O leitor implícito não tem existência real, mas é antes uma estrutura do texto. A concepção de leitor implícito designa, então, uma estrutura que projeta a presença do receptor. Dessa forma, o leitor implícito não é mera abstração, uma vez que oferece determinados papéis a seus possíveis receptores (ISER, 1996, p. 73).

O leitor implícito condiciona a atividade de constituição da estrutura do texto, que se realiza através de atos que o estimulam. Esse papel não deve ser confundido com a ficcionalização do leitor, pois não se trata de um leitor com estatuto de personagem, ou de um narratário explicitamente imaginado. O cumprimento do papel do leitor implícito se dá a partir de atos de imaginação, os quais conferem caráter transcendental à obra literária.

Por meio das prefigurações do leitor implícito, o leitor real dá coerência ao universo de representações textuais. Ao construir um horizonte de sentido para a obra, o leitor não apenas organiza as várias perspectivas do texto, mas estabelece um ponto de vista a partir do qual compreende a sua situação no mundo. O leitor real acaba por encontrar nesse modelo transcendental uma referência que lhe permite orientar a sua experiência no mundo.

O sentido do texto é, assim, apenas imaginável na experiência do leitor, que busca correspondência entre o seu ponto de vista e o da estrutura da obra, e então acontece o preenchimento, a recepção da obra, que não se esgota em si mesma, visto que cada leitor é único e que cada leitura corresponde a uma maneira de ver o mundo representado. Dessa maneira, a ideia de leitor implícito é de grande relevância no desenvolvimento da leitura estética, pois, aliada aos estímulos produzidos no imaginário do leitor, o incita a assumir um papel ativo na construção da ficção. Como afirma Iser (1996, p. 75):

As perspectivas do texto visam certamente a um ponto comum de referências e assumem assim o caráter de instruções; o ponto comum de referências, no entanto, não é dado enquanto tal e deve ser por isso imaginado. É nesse ponto que o papel do leitor, delineado na estrutura do texto, ganha seu caráter efetivo. Esse papel ativa atos de imaginação que de certa maneira despertam a diversidade referencial das perspectivas da representação e a reúnem no horizonte de sentido

A experiência literária possui um caráter paradoxal, à medida que ela torna possível o questionamento da diferença entre o real e o ficcional. No entanto, não basta dizermos que a ficção traz elementos de realidade para podermos analisar como essa dicotomia é superada. A ficção não é, portanto, exatamente uma representação da realidade: como uma estrutura comunicativa, a ficção conecta o sujeito à realidade (ela comunica algo sobre a realidade), podendo ser considerada uma unidade virtual autônoma, sem necessitar de um contexto previamente dado, trazendo em si indicações para que o receptor o interprete. Essas indicações, porém, não constituem todo o corpo ficcional, contendo vazios que instigam a participação do leitor, fazendo com que inevitavelmente o texto exija um sujeito para poder existir. Nesse sentido, a relação entre texto e leitor se atualiza porque o leitor insere no

processo da leitura as informações sobre os efeitos nele provocados; em consequência, essa relação se desenvolve como um processo constante de realizações (ISER, 1996, p.127).

O papel que o leitor assume passa, então, a ter uma importância crucial no ato da leitura, porque, além de ser provocado pelos elementos estruturais do texto, o leitor elabora essas lacunas em um nível subjetivo. A Estética da Recepção contempla, assim, a ideia de que as condições de apreensão baseiam-se em dois planos: o primeiro são as indicações fornecidas pela estrutura do texto; o segundo plano não se formula na estrutura, mas é o caminho que o leitor faz, baseado nos seus horizontes, na sua compreensão da estratégia e nas suas seleções, para que a ficção ganhe “vida”.

Dadas essas condições, o leitor vive, no encontro com o texto, a tensão entre o atendimento e a ruptura de seus horizontes de expectativas (relacionados a valores e normas sociais, culturais, éticas e estéticas), pois o texto apresenta-se ao leitor simultaneamente como resistência e identificação. A leitura é um processo continuamente atualizado, em que o texto oferece uma condição estruturada de interação, na qual interferem o horizonte e o imaginário do leitor na construção dos sentidos ficcionais. A participação do leitor no processo de leitura relaciona-se à natureza da perspectiva do texto, dado que seus elementos condicionam determinadas reações. A estrutura de tema (tudo que prende a atenção do leitor, como parte do repertório textual) e horizonte (sistema de referências) orienta a coordenação desses diversos pontos de vista e organiza assim a relação entre texto e leitor (ISER, 1996, p.178).

Essa perspectiva é essencial ao processo de recepção, pois abre acesso ao não-familiar e orienta sua assimilação, fazendo o leitor voltar ao texto e questionar constantemente seu contexto de referências e o grau de familiaridade com a sua realidade, fator necessário à produção de sentidos estéticos. Assim, a leitura literária provoca um estranhamento no leitor, fazendo-o vivenciar um fruir emancipatório, no qual a imaginação é a peça fundamental para que ele se liberte das convenções e seja motivado a questionar as coisas ao seu redor, reiterando novas formas de ver a realidade e de compreender a sua situação no mundo.

Uma experiência com os gêneros midiáticos em sala de aula

A experiência relatada neste artigo é fruto de minha prática docente em 2011. Na época, fui solicitada a substituir a professora do 3º ano do Ensino Médio (EJA), que entraria no

período de licença maternidade, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Sólton de Lucena, localizada na cidade de Campina Grande. A carga horária era de 06h/aulas semanais, correspondente a 02h/aulas nas terças-feiras e 04h/aulas nas quartas-feiras.

No dia 12 de abril de 2011, cheguei à escola às 19h30min. Conversei com a professora titular e observei a turma durante duas aulas. Deixamos combinado que eu iniciaria sua substituição na semana seguinte. Em 18 de abril também observei a turma, como se comportava, o relacionamento dos mesmos com a professora, as ações da professora titular, a forma com que a mesma conduzia as aulas e etc. Pude constatar que devido à quantidade de troca de professores de Língua Portuguesa entre os meses de fevereiro a abril, a turma ainda não havia progredido quanto à grade curricular proposta para o 3º ano do ensino médio (EJA) e, conseqüentemente, à medida que um professor assumia a turma, sondava o que os alunos haviam aprendido com o professor anterior e retomava o mesmo conteúdo, a ponto de, decorridos pouco mais de um bimestre, os alunos terem “aprendido” apenas o gênero carta pessoal, cuja produção textual, referente a tal gênero, estava sendo cobrada pela professora atual. Pressionados a entregarem a atividade para “fechar” o bimestre, os alunos resistiram a escrever alegando não ter cabimento retomar outra vez o mesmo gênero.

Quanto ao comportamento, a turma apresentava-se cansada, desestimulada, talvez pelo histórico de falhas (ausência de professor, insistência em um mesmo gênero), ou pelas atividades que cada um possuía fora do horário escolar.

Quanto a postura da professora titular em sala de aula, era notável seu despreparo, uma vez que não tinha ideia do que fazer com os alunos e o que ministrar. Durante as aulas observadas, a professora recorria sempre às aulas anteriores, em uma tentativa angustiante de “querer começar de onde havia sido parado”. Sentí que minha chegada poderia auxiliar e que por tal motivo me foi dado livre arbítrio para aplicar a sequência que previamente havia planejado.

No dia 19 de abril, foi ministrada minha primeira aula na turma, que iniciou com a distribuição de um questionário de sondagem sobre gêneros textuais, instrumento de pesquisa com questões objetivas apresentado à turma como uma avaliação formativa³ para os alunos responderem (ver apêndice). Tal questionário foi analisado na primeira sessão deste trabalho. Foram estabelecidos alguns minutos para que os alunos realizassem uma

³ Modalidade de avaliação que se desenvolve durante o curso para observar avanços e dificuldades e, a partir dos dados, propor re-planejamento e novas estratégias para o processo de ensino-aprendizagem.

leitura silenciosa, depois realizamos uma leitura coletiva para realização da atividade e durante esse tempo foram esclarecidas as dúvidas que os alunos tinham. Ao término da sondagem foi recolhida a atividade. O objetivo para essa aula era perceber os conhecimentos prévios dos alunos sobre os gêneros textuais disponíveis na sociedade, buscando descobrir a realidade do grupo e abrir um espaço para uma aula dialogada iniciando a sequência propriamente dita. Nessa aula foi definido que os gêneros textuais circulam socialmente através de alguns suportes, como exemplo os livros, revistas, jornais e etc. Solicitei que os alunos informassem alguns tipos de gêneros textuais que eles conheciam. As informações (propaganda, classificados, notícias) apresentadas pelos alunos foram anotadas no quadro. No segundo momento da aula, levei para sala de aula jornais e revistas para que os alunos pudessem construir o conceito através das semelhanças e diferenças entre os anúncios. Nessa direção, Soares (2010, p. 92) afirma que “é refletindo sobre como e por que razão um certo gênero é produzido que o aluno se habilitará a lê-lo de forma crítica e a produzi-lo de forma mais adequada, quando isso lhe for solicitado”.

Com jornais e revistas em mãos, os alunos puderam perceber as diferenças em relação à estrutura, imagens, suporte e outras características próprias do gênero anúncio. Partimos para uma breve análise de um anúncio desenvolvido pela agência Fallon, para a empresa Dumont Saab do Brasil (Anexo) e em seguida apliquei um exercício para que os alunos pudessem assimilar as informações aprendidas naquele momento.

No segundo encontro (25-04-2011), retomei o gênero anúncio e através das semelhanças observadas pelos alunos, construímos o conceito deste gênero. Mais uma vez com jornais e revistas em mãos, os alunos puderam perceber as diferenças em relação à estrutura, imagens, suporte e outras características próprias dos gêneros anúncio e propaganda. Surpreendi-me ao ser questionada pela turma a respeito das diferenças entre anúncio e propaganda. Aos poucos percebi que a sequência estava atingindo um dos objetivos propostos que era envolver os alunos na sequência didática proposta. Logo após, a turma foi dividida em duplas, e cada uma recebeu a cópia dos anúncios “Melissas contos de fadas” e cópias do conto “Chapeuzinho Vermelho”. A proposta era inserir um pouco do gênero literário conto em nossas aulas e descobrir a intertextualidade presente no conto e no anúncio em que Chapeuzinho era a protagonista (ver Anexo), através do método comparativo. Os anúncios utilizados para a análise foram escolhidos dentre alguns utilizados pelas sandálias Melissa para a campanha que recebeu como título “Melissa: bedtimes stories”. A campanha abrangeu o verão 2008/2009.

Os anúncios têm em comum o fato de se reportarem a histórias infantis consagradas, as quais fazem parte da memória coletiva e do saber popular, realizarem um trabalho intertextual em relação a elas e estabelecerem uma relação dialógica com elas. Iniciamos a leitura do conto, porém a sequência não pôde ser concluída devido ao tempo da aula ter acabado.

No terceiro encontro (26-04-2011) continuamos a leitura do conto “Chapeuzinho Vermelho” e iniciamos a análise comparativa entre o anúncio da Melissa com tal personagem citada e o conto. Explanei para os alunos que a releitura “Melissa Contos de fadas” foi a fórmula encontrada para trazer à tona a atmosfera de paixão e a atitude da consumidora atual da marca, a princesa moderna. Outro aspecto ressaltado foi o impacto do anúncio na sociedade. Era mister conduzir os alunos a perceberem a carga ideológica atrelada ao anúncio. Em seguida iniciamos a leitura dos outros contos, em uma versão mais resumida, presente no livro 103 contos de fadas, da autora Ângela Carter. Ao final das leituras abri um espaço na aula para que os alunos pudessem expor suas impressões acerca das propostas dos anúncios “Melissas contos de fadas” e dos clássicos lidos. Como no primeiro momento comentamos um pouco da relação entre o conto de “Chapeuzinho Vermelho” e o anúncio com a mesma protagonista e levando em consideração as aulas anteriores pudemos constatar que os alunos por si mesmos começaram a argumentar e a se posicionar quanto ao caráter apelativo dos anúncios, principalmente pelas vestimentas das personagens. Nessa mesma aula trouxe para a discussão a relação de impacto entre os anúncios com o público feminino e o público masculino. Enquanto os alunos se pronunciavam podia perceber que já haviam evoluído nos critérios de argumentação e coerência quanto ao discurso que defendiam durante o debate. Ao final comentei que nos anúncios “Chapeuzinho Vermelho” (Anexo), “Cinderela” (Anexo), “Branca de Neve” (Anexo) e “Rapunzel” (Anexo), os contos de fadas ganham uma proposta mais ousada e adulta e, como resultado, as protagonistas principais revelam atitudes mais modernas e menos previsíveis.

Na história da menina que resolve cortar caminho pela floresta para chegar à casa da vovó, o resultado é uma Chapeuzinho Vermelho determinada a sair para dar uma volta de moto com o lobo. No anúncio “Branca de Neve–Contos de Melissa” temos um intrincado jogo de elementos simbólicos antigos associados a novos contextos. Observamos a presença do anão exercendo a função de marido que, ao chegar em casa do trabalho, encontra o que

podemos denominar como uma cena suspeita: o elemento feminino está posicionado em cima de sua cama diminuta enquanto o príncipe (amante) está escondido embaixo dela.

O fator engraçado do anúncio é que as pernas do príncipe, obviamente, são maiores que a cama e por isso ficam para fora. No conto, Branca de Neve ocupa-se da limpeza da casa enquanto os anões trabalham nas minas, porém no anúncio toda a casa está desarrumada com taças de Champagne espalhadas pelo chão e quando o “anão-marido” chega do trabalho observa desconfiado a cena. No canto esquerdo inferior, observam-se várias maçãs e uma delas está parcialmente comida (simbolizando que o “pecado” foi cometido, intertextualidade com a Bíblia e a história da primeira mulher “Eva” cometendo o pecado original).

Já Cinderela, ao sair de uma Rave, perde um pé do sapatinho de Cristal e partes de seu figurino, antes de entrar na carruagem acompanhada por um belo príncipe. Observa-se que foram utilizados no anúncio elementos já cristalizados na memória do público, como a perda do sapato de cristal, a abóbora que se transforma em uma rica carruagem, e o fato, acima de todos, que Cinderela é restituída ao posto inicial de majestade. A associação de perder o sapato em “Contos de Melissa” não deve ser encarada como apenas uma perda, mas como um estratégia de sedução, afinal, o sapato é o primeiro item do vestuário que a “princesa” se liberta (a protagonista “perde” o sapato e aproveita para se despir do restante do traje ao entrar na carruagem).

E, por fim, a Rapunzel, que após passar tantos anos na masmorra, ao ver o bravo cavaleiro, resolve amarrá-lo com suas longas tranças. No anúncio da campanha “Melissas contos de fadas”, em que Rapunzel é protagonista, um fator relevante e primeiramente notado é a posição do elemento feminino: em pé, com uma das pernas sobre o aventureiro príncipe, que chegou ao castelo, diferentemente do conto clássico, de moto (observa-se, pelo objeto no chão, ao seu lado, que denota a utilização do transporte citado) e, além disso, tornou-se “prisioneiro” da “mocinha” que o amarrou com sua trança na cadeira. As mãos do príncipe detido demonstram total rendição e subserviência à princesa dominadora.

É mister ressaltar que a Campanha Melissa Contos de Fadas causou diferentes reações entre os alunos da turma. Primeiro pelos figurinos dos personagens, segundo pelo distanciamento das ideias propostas pelos contos clássicos a que os anúncios Melissa se referem. Segundo os comentários dos alunos, a campanha é muito ousada, bonita, porém alguns alunos citaram que o tom de erotismo “não caiu bem” pelo fato da marca também ser destinada ao público infantil e utilizar personagens que permeiam o universo deste.

Entretanto, a maioria concordou que a campanha Melissa contos de fadas é muito rica, principalmente pela intertextualidade, e por atrair também o público masculino, embora este não seja o público-alvo, mas seria conquistado pela ideia de que namoradas ou esposas ficariam tão atraentes quanto as protagonistas da campanha, se usassem sandálias da referida marca. Segui a aula mostrando a quebra dos valores morais e éticos que em tempos anteriores eram tão defendidos pela sociedade. A ideia defendida pela marca Melissa é que a proposta da sandália era calçar princesas modernas, assim, podíamos concluir que alguns valores presentes nos clássicos lidos estão tão fora de moda quanto as protagonistas desses contos e que moderna é aquela mulher que não se importa com a nudez, que não tem ou quer compromisso, optando assim por relacionamentos temporários, mulheres que se libertaram ou não apresentam incômodo nenhum com os valores impostos pela sociedade. E que é esse público “moderninho” que os interessa. Utilizando como suporte a revista “Capricho”, para promover as sandálias Melissa, através da campanha publicitária “Contos de Melissa”, a “Grendene”, visando o público feminino (pré-adolescentes e adolescentes) - que por estar na fase de transição de menina para mulher, é comum sentir curiosidade por assuntos relacionados a sexo e o desejo de liberdade - explorando o erotismo e a sensualidade como forma de chamar atenção dessas leitoras para o produto. A campanha publicitária em questão, explorou textos puramente visuais, produzido sob a ideologia da sexualidade da mulher moderna. Os produtores dessa campanha utilizaram-se da ambiguidade do termo contos, para fazer uma intertextualidade entre contos de fadas e contos eróticos, transformando as inocentes personagens de contos de fadas em maliciosas e sedutoras personagens de possíveis fantasias eróticas. Os apelos ao erotismo estão nítidos em cada texto através dos corpos sensuais das personagens e nos ambientes munidos de camas e bebidas, sugerindo sexo e o uso de álcool. Portanto a propaganda acaba exercendo um função modelizante, pois modela o comportamento através de vinculação de valores a serem incorporados e posturas a serem adotadas, implicando na desvalorização ou discriminação da mulher por seu estilo de vida.

No quarto encontro ,dia 02 de maio de 2011, saímos um pouco do universo impresso, partindo para o mundo digital e/ou televisivo. O objetivo era apresentar para os alunos os efeitos de som aliados à imagem, bem como o discurso adotado pelos criadores das campanhas para obter a adesão do público-alvo à ideia proposta. Para isso, selecionamos algumas propagandas que circulam na internet e na tevê. Essas propostas foram salvas em dvd para que os alunos pudessem assisti-las e compreendê-las a ponto de formular

oralmente uma opinião. Após assistirmos aos vídeos, realizamos uma discussão acerca do que foi assistido nesta aula e na aula anterior .

O vídeo escolhido ⁴foi o comercial do chinelo Havaianas Fit, veiculado na tevê, em setembro de 2009, pela agência de publicidade AlmapBBDO. No entanto, logo após as primeiras inserções, o comercial foi retirado da tevê e passou a ser divulgado somente na internet. Segundo a própria Havaianas, em seu comercial, intitulado “Avó democrática”, a retirada da propaganda foi justamente pelo fato de que algumas pessoas reclamaram da proposta das novas Havaianas Fit. Em resposta a elas, a Havaianas decidiu retirar o comercial da tevê. Por outro lado algumas pessoas adoraram a propaganda. Em respeito a elas a Havaianas decidiu manter o comercial na internet. A manutenção do comercial na internet evidencia uma interessante estratégia de superação de uma mentalidade conservadora que ainda ronda a sociedade. Se para determinados estratos sociais o discurso do comercial escandaliza, a sua posterior divulgação na internet constitui o espaço de discussão desse moralismo conservador. Assim sendo, tal estratégia demonstra haver um outro canal de diálogo social, no qual a internet aparece como uma forma de superar determinados códigos conservadores, agora discursivizados em outro espaço social, a internet. No caso do comercial, a censura na tevê deve-se ao fato de ele dialogar, em um mesmo plano, com o jovem e com o idoso, nesse caso a avó e a neta. O conflito de gerações⁵ entre os dois personagens ocorre quando a avó percebe que a neta portava chinelos Havaianas em um restaurante, o que, na concepção da avó, seria algo inconveniente. Tal fato é ironizado pela neta que diz que os chinelos são usados em qualquer lugar e circunstância. No entanto, não é o chinelo que causa reboliço no comercial. Ao entrar um rapaz bonito e famoso no restaurante, a avó aconselha a neta a se insinuar a ele. A neta argumenta que casar com famosos deve ser muito ruim. A surpresa é que a avó demonstra ser moderna ao dizer que não está falando em namoro e sim em “sexo”.

A manutenção do comercial na internet, primeiramente no site da marca de chinelos e posteriormente nas redes sociais, demonstra que a internet passa a funcionar como uma rede de proteção e difusão dos valores éticos e morais. O comercial confirma que a sociedade cria um conjunto de valores na própria rede, extrapolando as instituições convencionais, nesse caso, o marketing televisivo e seu impacto social.No comercial dos chinelos Havaianas Fit, houve protestos quanto a sua veiculação, provavelmente oriundos

⁴ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=KxgTJMZo8Kg>

⁵ O discurso do comercial está em anexo para consultas.(Anexo)

do conflito de gerações e de suas devidas conformações morais, corporificados na imagem da guardiã desses mesmos valores, a avó, aparentemente permissiva em assuntos sexuais. Tabus, preconceitos e conservadorismo são elementos de um discurso transgredido por quem não se esperava que o fizesse, a avó. Após a exibição do comercial, abri um debate a respeito de como os homens e as mulheres são abordados neles e nos contos de fadas comparados nas aulas anteriores, a adequação do conteúdo (texto, imagens), tendo como base a campanha das Havaianas. A discussão girou em torno da problemática dos tabus que a sociedade “impõe” bem como das relações homem x mulher nos dias de hoje. Ao final, foi proposto a escrita de um texto. O gênero produzido foi um artigo de opinião com a temática “a influência do gênero midiático na sociedade”. A escolha do gênero se deu por permitir ao aluno se posicionar criticamente diante da temática. Na ocasião, a proposta de atividade foi escrita na lousa para que cada aluno pudesse recorrer a ela quando necessário. Para a construção da escrita, os alunos teriam que tomar como ponto de partida as discussões e o filme assistido durante as aulas sobre o tema. O prazo para a entrega da escrita foi de 40 minutos. Ao final, recolhi as produções para avaliação e, seguindo os pressupostos de Bazarim (2009), no que tange a interação um para um, ou seja, a interação professor x aluno mediado pela escrita, pudesse orientar a reescrita dos alunos que seria feita no encontro seguinte.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É por meio da interação social que se põe em ação a manutenção das relações sociais de poder e, para que o poder seja exercido é necessário o uso da linguagem. Um dos arcabouços capitalistas mais robustos da sociedade, hoje, os gêneros midiáticos utilizam as mais variadas facetas da linguagem para perpetuar seu discurso publicitário persuasivo. A publicidade é líquida. O discurso publicitário é construído na base de convenções reconhecidas e conhecimentos valorados pela sociedade, o que, inevitavelmente, (re)estrutura as relações que deveriam ser essencialmente comerciais em relações voltadas para a formação dos elementos mais tocantes ao caráter do indivíduo. É por meio da publicidade que o Ser torna-se integrante da sociedade, pois a mídia transmite a mensagem de que com a aquisição do produto adquirido o indivíduo torna-se único no meio do todo, embora este fato seja um engodo: observa-se que o que é consumido não são apenas os objetos e sim a própria relação com os objetos e com o mundo que o circunscreve.

Em termos concludentes, é possível afirmar que o trabalho com os gêneros midiáticos superou as expectativas. Embora o pouco tempo com a turma, foi proveitoso, uma vez que já era perceptível a progressão dos alunos em relação ao espírito crítico que começava a ser aflorado nestes. A cada aula era possível enxergar que diante de cada gênero estudado havia um novo olhar e, diferentemente das ideias soltas expostas no questionário de sondagem, a argumentação dos alunos se mostrava fundamentada, coerente e sólida. Os alunos não ofereceram resistência desde o início e me acolheram de modo que o nosso relacionamento propiciava um ambiente descontraído em que os mesmos se sentiam à vontade para se expressarem, sem receio de estarem certos ou errados.

Foi notório que o trabalho com os gêneros midiáticos ampliou os horizontes dos alunos, que relacionavam o que aprendiam nas aulas com seus hábitos e suas experiências frente a campanhas publicitárias que eram lançadas. Inserir o gênero literário na sequência didática, conforme orientam os documentos que parametrizam o ensino médio, foi uma experiência proveitosa e, sobretudo, prazerosa, uma vez que o contato com o texto literário foi primordial para a construção de sentidos das campanhas publicitárias analisadas.

Diante do exposto, conclui-se que não é mais oportuno o trabalho com gêneros escolarizados, uma vez que não nos comunicamos através de tipos textuais, mas de gêneros específicos, nem com gêneros textuais isolados, diante da multiplicidade de linguagens que envolvem os indivíduos da sociedade contemporânea. E se o objetivo é que o aluno desenvolva as habilidades de leitura e escrita, os gêneros escolares não favorecem o desenvolvimento de tais habilidades devido às limitações a que a visão/conhecimento do aluno é submetida.

Quanto aos gêneros midiáticos, a experiência mostrou que o objetivo em desenvolver as habilidades de leitura e escrita foram atingidos e atribuo os resultados positivos ao processo de ensino que, fundamentado na concepção de linguagem como forma ou processo de interação, permitiu diálogos entre os alunos, os conhecimentos aprendidos e o contexto social de cada um. Os alunos foram envolvidos em situações concretas de uso da língua, de modo que conseguiram se expressar e se posicionar criticamente diante das situações comunicativas em que foram inseridos.

Considero que o trabalho aqui apresentado contribui para a formação de qualquer aluno, seja do ensino fundamental, seja do ensino médio, e não há dúvidas de que o multiletramento é a melhor estratégia de ensino-aprendizagem quando se busca resultados realmente significativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAZARIM, Milene. Os gêneros na construção da interação entre professora e aluno(s) e os impactos no processo de ensino-aprendizagem da escrita. In: **Interação, gêneros e letramento: a (re) escrita em foco**. São Carlos: Clara Luz, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: Ministério da Educação, 2000.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, BERNARD. **O oral como texto: como construir um objeto de ensino**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 149-185.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

GERALDI, João W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Ática, 2003.

ISER, Wolfgang. A Interação do Texto com o Leitor. In: COSTA LIMA, Luiz (org.). **A Literatura e o Leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Ática, 1996.

JAUSS, Hans. **A História da Literatura como provocação à Teoria Literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies designing social futures**. Harvard Educational Review, 1996.

PARAÍBA. Secretária de Estado da Educação e Cultura, Coordenadoria do Ensino Médio (2006). **Referenciais curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. João Pessoa.

SOARES, Firmino. **Lendas e Resumo: gêneros significativos no processo de ensino-aprendizado de língua portuguesa**. In: PEREIRA, Regina Celi M.(Org.). **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ANEXOS



ANEXO – DISCURSO DO COMERCIAL DE TEVÊ

COMERCIAL – AVÓ DEMOCRÁTICA

Avó: -Não acredito que você veio para o restaurante de chinelo!

Neta: _ Deixa de ser atrasada né, vó! Isso não é chinelo, isso é Havainas, Havaianas Fit!

Dá para usar em qualquer lugar!

Avó: Que é bonitinha é!

O ator Cauã Reymond entra no restaurante

Neta: Olha lá, vó!

Avó: É aquele menino da televisão. Você tinha que arrumar um rapaz assim para você!

Neta: Ah! Mas deve ser muito chato casar com famoso, né!

Avó: Mas quem falou em casamento? Eu estou falando em sexo.

Neta:- Vó!!

Avó: - Depois sou eu que sou atrasada!