



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Maria Gabriela Abreu

As mulheres dos anúncios: proposta de leitura crítica nas aulas de Língua Portuguesa

Florianópolis

2020

Maria Gabriela Abreu

As mulheres dos anúncios: proposta de leitura crítica nas aulas de Língua Portuguesa

Dissertação submetida ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e letramentos

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Rosângela Hammes Rodrigues

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Abreu, Maria Gabriela

As mulheres dos anúncios: proposta de leitura crítica
nas aulas de Língua Portuguesa / Maria Gabriela Abreu ;
orientadora, Rosângela Hammes Rodrigues, 2020.

234 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e
Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras,
Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Letras. I. Hammes Rodrigues, Rosângela. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Letras. III. Título.

Maria Gabriela Abreu

As mulheres dos anúncios: proposta de leitura crítica nas aulas de Língua Portuguesa

O presente trabalho em nível de mestrado profissional foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof^a Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.(a)
Orientadora e presidenta
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.^a Luciane de Paula, Dr.(a)
Membro Externo
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Prof^a Rosângela Pedralli, Dr.(a)
Membro interno
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** da dissertação que foi julgada adequada para obtenção do título de “Mestra em Letras” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras.

Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Florianópolis, 2020.

Dedico este trabalho àqueles que mais precisam compreendê-lo: machistas, sexistas e misóginos. Vocês não passarão, eu passarinho.

AGRADECIMENTOS

Iniciarei agradecendo às mulheres que vieram antes de mim e que fizeram com que hoje, no século XXI, no Brasil, uma menina que nasceu em uma família pobre pudesse se tornar uma mulher mestra em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mulheres de luta, mulheres de garra, mulheres de diferentes classes, cores e lugares que não se conformaram com o lugar reservado a elas no espaço privado e ocuparam bancos de escolas e universidades. A vocês, a minha admiração e eterna gratidão.

Agradeço à mulher mais importante da minha vida, minha mãe, Julita, que não só me concedeu a vida, como também me ensinou a ter as rédeas sobre ela, a ser dona de mim, da minha vontade, dos meus quereres. Incentivadora dos meus estudos, ensinou-me com dedicação até onde seus conhecimentos alcançavam para depois aprender comigo, quando fui além. Por ter que trabalhar na roça e ajudar no sustento dos irmãos não pode realizar o sonho de se tornar professora. Para meu avô, mulheres não precisavam estudar muito, saber ler e escrever eram suficientes para cuidar da casa e do marido. Pois bem, mãe. Hoje sou professora e mestra.

Agradeço à minha vó paterna, Cecília. Professora, divorciada, vivenciou as dores físicas e psicológicas da violência doméstica. Ensinou-me as primeiras letras, apresentou-me ao mundo dos livros. Financiou, muitas vezes, os meus estudos. Sempre foi e sempre será um exemplo.

Agradeço também a todas as minhas amigas mulheres, cada uma, dentro da sua particularidade, ajudou e ajuda a compor quem eu sou, ensina-me a tornar a sororidade uma ação e não apenas um discurso bonito. Vocês me mostram que é possível fazermos diferentes escolhas na vida sem que isso nos diminua. Cada caminho tem a sua beleza, a sua dor e delícia.

Agradeço às minhas colegas de mestrado por dividirem esta caminhada comigo, por serem apoio nos momentos difíceis, por compartilharem saberes e conhecimentos, pela companhia nos almoços e cafés e pela cervejinha, rara, mas necessária. Uma turma só de mulheres extraordinárias.

Agradeço a todas as professoras que passaram pela minha vida escolar e acadêmica, da educação básica à Universidade. Algumas me ensinaram muito mais que conhecimentos teóricos, foram verdadeiras inspirações profissionais.

Agradeço à minha orientadora, Dr^a Rosângela Hammes Rodrigues. A admiração que sinto ultrapassam os limites da figura de professora, de pesquisadora. Dr^a Rosângela é uma mulher que apoia outras mulheres, foi um dos meus pontos de apoio em um difícil momento pessoal durante a trajetória do mestrado. A você, professora, minha eterna gratidão pelo tanto que aprendi e evolui como pessoa e profissional durante este mestrado.

Agradeço à banca, feminina, professora Dr^a Rosângela Pedralli e professora Dr^a Luciane de Paula, pela leitura atenta da dissertação e pelas contribuições.

Por fim, agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina, também no feminino, instituição pública, sem a qual eu jamais poderia realizar o sonho de fazer um mestrado. A UFSC mudou a minha vida e marcou a minha existência.

Não se nasce mulher, torna-se mulher (BEAUVOIR, 1949).

RESUMO

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa-ação, situada na área de Linguagens e Letramentos, na linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes*, a respeito da leitura crítica de anúncios publicitários que discursivizam as mulheres. O objetivo principal da pesquisa foi desenvolver o ensino e aprendizagem de leitura crítica de anúncios publicitários que discursivizam as mulheres, de modo a contribuir com a formação humana integral dos sujeitos participantes, proporcionando uma postura emancipatória, reflexiva sobre a realidade que os cerca. Para tanto, foi desenvolvida uma proposta de elaboração didática durante as aulas de Língua Portuguesa de uma turma de 9º ano do ensino fundamental, em uma escola da Rede Estadual de Educação, situada na Grande Florianópolis. As atividades foram embasadas teoricamente pela concepção de linguagem e de sujeito dos estudos do Círculo de Bakhtin: Bakhtin, Volóchinov e Mevedev. Com relação ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa, baseia-se em Geraldi, Britto, Rodrigues, entre outros, objetivando a percepção das ideologias, das valorizações e da não neutralidade presente nos discursos. Também contemplaram reflexões acerca dos estudos de *gênero* e estudos feministas, como forma de subsídios para as atividades de desenvolvimento de leitura crítica. A elaboração didática ocorreu em 42 aulas, agrupadas nos blocos *Selecionar, interagir e Operacionalizar*, com atividade final de apresentação da leitura crítica de um anúncio publicitário através de um seminário. Com relação aos impactos sobre a prática de leitura das/os estudantes, foi possível observar significativos avanços durante o processo de desenvolvimento da elaboração didática. As reflexões finais acerca dos resultados deste trabalho apontam uma importante contribuição para o ensino e aprendizagem de leitura crítica. Trata-se de uma proposta que não visa ser um modelo pré-estabelecido, mas que explicita a possibilidade de desenvolvimento da prática de linguagem de leitura crítica, de modo a perceber como os textos materializam a realidade social, reproduzindo e construindo pontos de vista e ideologias.

Palavras-chave: Leitura crítica. Anúncios publicitários. Feminismo.

ABSTRACT

This dissertation is the result of an action research, part of the Languages and Literacies area in the line of research *Reading and Textual Production: social diversity and teaching practices*, regarding the critical reading of advertisements that discursivize women. The main objective of the research was to develop the teaching and learning of critical reading on advertisements that discursive women, in order to contribute on the integral human formation of the participating subjects, providing an emancipatory posture, reflective on the reality that surrounds them. For this purpose, a didactic proposal was developed during the Portuguese Language classes of a 9th grade on an elementary school of the State Education Network, located in Greater Florianópolis. The activities were theoretically based on the conception of language and subject of the Bakhtin Circle studies: Bakhtin, Volóchinov and Mevedev. Regarding the teaching and learning of the Portuguese language, it is based on Geraldi, Britto, Rodrigues, among others, aiming at the perception of ideologies, valuations and non-neutrality present in the speeches. It also contemplated reflections on *gender* and feminist studies, as a form of subsidies for critical reading development activities. The didactic proposal development took place in 42 classes, grouped in the *Select*, *Interact* and *Operationalize* blocks, with the final activity of presenting the critical reading of an advertisement through a seminar. Regarding the impacts on the students reading practice, it was possible to observe significant advances during the development process of didactic elaboration. The final thoughts on the results of this work point out an important contribution to the teaching and learning of critical reading. It is a proposal that does not aim to be a pre-established model, but that explains the possibility of developing the practice of critical reading language, in order to understand how the texts materialize social reality, reproducing and building points of view and ideologies.

Keywords: Critical Reading. Advertising. Feminism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo básico de investigação.....	104
Figura 2 – Sumário do livro didático.....	121
Figura 3 - Tabela de conteúdos referente ao planejamento anual de 2019.....	121
Figura 4 - Cartazes fixados na sala de aula com os resultados do questionário	138
Figura 5 - Seleção de anúncios para a leitura	140
Figura 6 - Painel com anúncios para leitura coletiva.....	144
Figura 7 - Anúncio da Caixa.....	145
Figura 8 - Anúncio Wolkswagen	147
Figura 9 - Anúncio Renault	149
Figura 10 - Anúncio Ético	150
Figura 11 - Atividades do livro didático	155
Figura 12 - Anúncio do livro didático	155
Figura 13 - Anúncio Havaianas	156
Figura 14 - Estudo do Texto	157
Figura 15 - A linguagem do texto	159
Figura 16 - Capa do Guia para representação responsável de gênero na publicidade..	166
Figura 17 - Anúncio Floripa Fashion Bazar	175
Figura 18 - Anúncio Clínica Visão	176
Figura 19 - Anúncio Vilage Country Bar	178
Figura 20 - Anúncio Filme Homem-aranha	179
Figura 21 - Anúncio Budweiser	180
Figura 22 - Anúncio Ducati	181
Figura 23 - Cartaz DA e AN	186
Figura 24 - Cartaz AC e EV	188
Figura 25 - Cartaz AL	190
Figura 26 - Cartaz GE	192
Figura 27 - Cartaz SO	194
Figura 28 - Cartaz SO Recuperação	197

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Locais em que costumam ler.....	131
Tabela 2 – Possui gosto pela leitura	131
Tabela 3 – Materiais que comumente costumam ler	132
Tabela 4 – Textos do cotidiano que costumam ler	133
Tabela 5 – A maior parte dos textos que você lê são	133
Tabela 6 – Qual o tipo de texto impresso mais lido	134
Tabela 7 – Tipo de texto digital mais lido	134

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA E DO ENSINO DE LÍNGUA	21
2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO ENSINO DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM.....	22
2.2 ALGUNS CONCEITOS-CHAVE DO CÍRCULO DE BAKHTIN.....	28
2.2.1 Linguagem, palavra e interação.....	29
2.2.2 Ideologia, signo ideológico e valoração.....	33
2.2.3 Sujeito e sujeito ideológico.....	38
2.2.4 Enunciado, gêneros do discurso e dialogismo.....	42
2.3 O GÊNERO <i>ANÚNCIO PUBLICITÁRIO</i>	52
2.4 O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA COMO PRÁTICA DE LINGUAGEM.....	56
3 OS ESTUDOS DE <i>GÊNERO</i> E OS ESTUDOS FEMINISTAS.....	62
3.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE O MOVIMENTO FEMINISTA BRASILEIRO E A TEORIA DE <i>GÊNERO</i> NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX.....	62
3.2 O SEXO E O <i>GÊNERO</i> : FEMINILIDADES CONSTRUÍDAS DIALOGICAMENTE.....	74
3.3 REPRESENTAÇÕES DO CORPO FEMININO NA MÍDIA.....	79
3.4 APROXIMAÇÕES ENTRE OS ESTUDOS DIALÓGICOS DA LINGUAGEM E O PENSAMENTO FEMINISTA.....	83
3.5 É PRA FALAR DE GÊNERO NA ESCOLA, SIM.....	87
4 METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO.....	100
4.1 A PESQUISA-AÇÃO NA INTERAÇÃO.....	101
4.2 A ELABORAÇÃO DIDÁTICA COMO METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	107
4.3 A SITUAÇÃO SOCIAL DE INTERAÇÃO DA PESQUISA.....	110

4.3.1 A escola.....	111
4.3.2 Os sujeitos.....	113
4.3.2.1 <i>A professora-pesquisadora feminista.....</i>	113
4.3.2.2 <i>Alunas e alunos: estudantes participantes.....</i>	115
4.3.3 Os registros.....	116
5 A AÇÃO E A REFLEXÃO TEÓRICA DA PESQUISA.....	118
5.1 A ELABORAÇÃO DIDÁTICA DA AULA DE LEITURA CRÍTICA DO GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO.....	118
5.2 O ACONTECIMENTO DA AULA DE LEITURA.....	124
5.2.1 Selecionar.....	126
5.2.1.1 <i>Apresentação da proposta, dúvidas, sugestões.....</i>	126
5.2.1.2 <i>Questionário sobre práticas de leitura e percepções sobre o gênero anúncio publicitário.....</i>	128
5.2.1.3 <i>Socialização e análise dos resultados.....</i>	130
5.2.1.4 <i>Contato com o gênero em suporte impresso e seleção de material para a leitura.....</i>	139
5.2.2 Interagir.....	142
5.2.2.1 <i>Leitura individual e coletiva de anúncios.....</i>	142
5.2.2.2 <i>Construção coletiva da pauta de conversa com um publicitário.....</i>	152
5.2.2.3 <i>Exploração do gênero anúncio publicitário através das atividades do livro didático.....</i>	154
5.2.2.4 <i>Retomada da leitura individual de um anúncio publicitário com enfoque na discursivização das mulheres/ Conversa sobre questões de gênero.....</i>	161
5.2.2.5 <i>Aprofundamento sobre as questões de gênero na publicidade.....</i>	164
5.2.2.6 <i>Conversa com o publicitário Felipe Zuri.....</i>	170
5.2.2.7 <i>Seleção e leitura coletiva de anúncios digitais.....</i>	174
5.2.3 Operacionalizar.....	182
5.2.3.1 <i>Organização do seminário.....</i>	182
5.2.3.2 <i>Planejamento e elaboração do seminário.....</i>	184
5.2.3.3 <i>Atividade final: apresentação do seminário.....</i>	186
5.2.3.4 <i>Recuperação.....</i>	196
5.3 A VOZ DAS/OS ESTUDANTES NA AVALIAÇÃO.....	198

5.4 A REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE O ACONTECIMENTO DA ELABORAÇÃO DIDÁTICA.....	201
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	208
REFERÊNCIAS.....	211
APÊNDICES.....	217
ANEXOS.....	232

1 INTRODUÇÃO

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”

Paulo Freire

A leitura é uma das principais atividades da vida que pode ser exercida pelo ser humano nas sociedades grafocêntricas. A partir do momento em que os sujeitos se tornam alfabetizados, capazes de dominar o código escrito, uma nova possibilidade de percepção da realidade e do mundo se mostra. Entretanto, para isso, o sentido de leitura necessita de ultrapassar a ideia de simples decodificação.

As atividades que envolvem a leitura nas aulas de Língua Portuguesa, muitas vezes, ainda se restringem a questões que exploram a superfície do texto, as informações dadas. Para que haja uma leitura integral, que desvele as intenções, que leve em consideração as/os¹ interlocutores e o tempo e espaço no qual estão inseridos, o lugar do qual falam, o seu projeto de dizer e as respostas provocadas, é necessário realizar atividades que privilegiem essas questões, que as valorizem e evidenciem a sua importância. Nessa direção, o trabalho com leitura crítica nas aulas de Língua Portuguesa pode proporcionar a percepção e a reflexão sobre as ideologias e seus valores, que se encontram na materialidade do texto e da linguagem e que deles saem para construir sentidos na vida.

A dificuldade de alunos e alunas lerem criticamente textos não é novidade na história da educação brasileira². O problema no tocante a essa habilidade é explanado não apenas por meio dos resultados de avaliações externas, nacionais e internacionais, como também pode ser comprovado ao voltarmos atentamente nosso olhar para relações entre os sujeitos mediadas pela escrita fora da esfera escolar.

Tendo tal desafio em sua subjacência, este trabalho, resultado de uma pesquisa-ação do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), situa-se na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, na linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes*. Do ponto de vista da relevância acadêmica, esta pesquisa se faz necessária e pertinente por poder proporcionar não só a

¹ Optamos por utilizar uma linguagem inclusiva, com a marcação de *gênero* expressa pela forma feminina e masculina, sendo que a forma feminina vem antes para conferir maior visibilidade ao *gênero*.

² De acordo com a pesquisa do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) de 2018, 3 a cada 10 brasileiros podem ser classificados como analfabetos funcionais, ou seja, possuem muita dificuldade em fazer uso da leitura, da escrita ou de operações matemáticas em situações do cotidiano. Para mais informações acessar: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf

reflexão, como também a ação no tocante ao ensino e aprendizagem de língua materna. Coloca-se como uma importante forma de registrar uma possibilidade de trabalho, de modo que possa inspirar outros profissionais. Situa-se cientificamente no âmbito da Linguística Aplicada, apoiada nos estudos do Círculo de Bakhtin e da Análise Dialógica do Discurso (ADD).

Optamos pela pesquisa-ação como base e metodologia de pesquisa por ser essa uma modalidade específica de pesquisa participante, em que os sujeitos participantes (no caso professora-pesquisadora e estudantes) constroem por meio da interação a resolução de problemas coletivos.

Nosso objetivo foi desenvolver o ensino e aprendizagem de leitura crítica de anúncios publicitários que discursivizam as mulheres, de modo a contribuir com a formação humana integral das/os estudantes, proporcionando uma postura emancipatória, reflexiva sobre a realidade que as/os cerca, fazendo com que se tornassem capazes de perceber as ideologias, suas valorações e a não neutralidade presente nos discursos. Esse tipo de ação-reflexão é central para que se possa entender a realidade social, bem como os mecanismos de manipulação e de direcionamento que estão presentes em diferentes discursos, no caso, dos anúncios publicitários de modo particular. A estereotipação, que resulta em um padrão único de representatividade e de beleza feminina, caracteriza-se como um problema que atinge a todos, por não representar a diversidade real de seres, de corpos, de imagens, de modos de ser e estar no mundo. Além disso, objetifica as mulheres, aproximando-as do produto e afastando-as de sua humanidade, ou seja, tornando-as, também, uma mercadoria.

A questão da leitura das representações das mulheres pode ser justificada devido às construções de sentido presentes nos *anúncios publicitários*, que podem criar e recriar estereótipos. Dentro desse contexto, outras questões podem ser pensadas e analisadas, como o machismo presente em muitos anúncios, a objetificação de corpos femininos, colocados, muitas vezes, como produto, a criação de um padrão de beleza que não consegue representar a diversidade humana, o possível sentimento de culpa e de insatisfação com a autoimagem daquelas/es não se aproximam do padrão posto, entre outras.

Por isso, este trabalho é mais que uma pesquisa-ação em uma situação social de interação específica, ou seja, desenvolvida em uma dada turma na esfera escolar, é sobre como construir relações humanas dentro da sociedade de modo a torná-la um lugar mais justo e igualitário, onde as diferenças e a diversidade sejam respeitadas, onde as pessoas possam ser da maneira que melhor lhes convêm, sem julgamentos ou discriminações. Esse tipo de ação

pode ser construído também com a leitura crítica, de modo que sejam percebidas as desigualdades e os preconceitos alimentados pelos discursos.

A pesquisa foi desenvolvida durante o terceiro trimestre de 2019, com uma turma de 16 alunos/as do 9º ano matutino do Ensino Fundamental – Anos Finais, em uma escola da Rede Estadual de Educação, localizada na região da Grande Florianópolis – SC, durante as aulas de Língua Portuguesa, ministradas por mim, professora-pesquisadora.

Trabalho desde 2012 na escola e em 2014 tornei-me professora efetiva. Durante os anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, realizei projetos com as turmas de Ensino Médio e Ensino Fundamental – Anos Finais, na área de *Gênero*³ e Diversidade, contemplando temas como trans/lesbo/homofobia na escola, incluindo discussões sobre os Estudos de *Gênero* e Estudos Feministas. Os projetos renderam dois prêmios nacionais para a escola: o prêmio da 10ª edição do Construindo a Igualdade Gênero, em 2014⁴, e o prêmio da 21ª edição do Prêmio Direitos Humanos⁵, na categoria Garantia dos Direitos da População LGBT, em 2015. A premiação deu visibilidade nacional ao trabalho desenvolvido na escola e com ela também vieram críticas e movimentos intimidatórios.

Nos primeiros anos do século XXI a sociedade brasileira viu organizarem-se e surgirem movimentos cujas bandeiras levantaram um discurso⁶ de uma escola que pretensamente não deveria ter partido nem ideologia. Nessa empreitada, o trabalho com as questões de *gênero*, diversidade e sexualidade tornou-se um território de disputa de poder. De um lado, professoras/es e estudiosas/os da área conscientes da importância e da necessidade do trabalho com esses temas; de outro, políticos e fundamentalistas religiosos acusando a escola de “doutrinar” as/os alunas/os através da “ideologia de gênero”⁷. Aparentemente sedutoras essas vozes reverberaram e ganharam apoio de uma parte da sociedade que se mostra leiga nas questões de leitura e interpretação desses discursos, enquanto outra parte usou de má fé, porque consciente, e reforçou falácias acerca de práticas pedagógicas nas

³ Para diferenciarmos os usos distintos que fazemos da palavra *gênero* nesta dissertação, convencionamos a escrita *Gênero*, em itálico, sempre que nos referirmos ao conceito de construção social, problematizado por Butler. Quando nos referirmos aos estudos do Círculo de Bakhtin - tipos relativamente estáveis de enunciados - usaremos apenas Gênero ou Gênero do discurso.

⁴ A premiação foi instituída pela extinta Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR), com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do Ministério da Educação e da ONU Mulheres.

⁵ O Prêmio Direitos Humanos era a mais alta condecoração do governo brasileiro a pessoas físicas ou jurídicas que desenvolviam ações de destaque na área dos Direitos Humanos.

⁶ Esse discurso da não ideologia e partido na escola é, na verdade, ilusório porque, de fato, é contra a diversidade, ao defender uma única visão de mundo. Não existe discurso neutro, sem uma ideologia.

⁷ O termo “ideologia de gênero” não é reconhecido pelo campo dos Estudos de Gênero e Estudos Feministas, sendo uma expressão criada pelos movimentos que se opõe a esses estudos, com a intenção de desqualificá-los.

escolas, por saber ser a educação um espaço promissor para a disputa de poder e, antes de tudo, um espaço de transformação social. Além disso, tal fato revela o medo de uma escola que acolha a diversidade e que a faça ser respeitada, uma visão de mundo que não aceita a diversidade e a persegue.

Essa experiência profissional e pessoal influenciou, também, nas escolhas desta pesquisa. A opção pela análise do discurso das imagens das mulheres como tema específico da leitura crítica vai ao encontro das minhas⁸ experiências, primeiramente como mulher, pois também sinto e sou afetada pelas construções de estereótipo, mas também representam minha formação profissional, pois os temas relacionados às questões de *gênero* entraram mais fortemente em minhas aulas a partir da especialização em *Gênero e Diversidade na Escola*, concluída no ano de 2017 na Universidade Federal de Santa Catarina.

A escolha pelo gênero do discurso *anúncio publicitário* também não foi aleatória, visto que está presente em diferentes situações comunicativas, é acessível e circula com frequência. Partimos, então, de um gênero do discurso que se faz presente na vida das/os estudantes, fazendo com que seja atribuído um sentido às atividades de leitura. Não basta ler por ler, mas sim, colocar sentido, significado e saber o porquê na atividade desenvolvida. Os anúncios são textos que possuem um forte impacto nos seus interlocutores, visto que utilizam diferentes semioses para atingir os seus objetivos, tais como linguagem verbal, imagens, cores e sons. Esses elementos não verbais relacionam-se aos verbais e sociais e participam de maneira cooperativa na construção de sentidos.

A metodologia de ensino utilizada foi a Elaboração Didática, que teve como objetivo principal desenvolver o ensino e aprendizagem da leitura crítica, por meio de uma série de atividades, com o foco na identificação e análise dos discursos presentes em anúncios publicitários sobre a representação das mulheres, observando as relações de poder e de ideologias nos textos. Os estudos dialógicos do discurso basearam a elaboração das aulas de ensino e aprendizagem de leitura crítica.

Assim, o capítulo 2, que correspondente ao Referencial Teórico, está organizado da seguinte forma: a seção 2.1 trata do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil até as décadas de 80/90, contemplando o caminho até chegarmos à perspectiva de linguagem como interação e suas práticas de linguagem como objetos de ensino e aprendizagem. Na seção 2.2, partindo da

⁸Colocar-me-ei no texto, fazendo uso da primeira pessoa do singular, quando essa fizer referência a experiências pessoais como professora, pesquisadora e mulher. O uso da primeira pessoa do plural se dará nos momentos relacionados à pesquisa, por ser essa um trabalho coletivo, que envolve não só a orientadora, mas também as/os estudantes.

concepção de linguagem como interação, foram abordados, além desse conceito, os de ideologia, signo ideológico e valoração; sujeito e sujeito ideológico; enunciado, gêneros do discurso e dialogismo, entre outros, necessários para a compreensão dos elencados anteriormente, ancorados, principalmente, nos estudos do Círculo de Bakhtin. A perspectiva dialógica da linguagem agenciou esses conceitos para que pudéssemos, na seção 2.3, abordar o gênero do discurso *anúncio publicitário*. Em 2.4 partimos da reflexão sobre as diferentes acepções de leitura para chegarmos à leitura crítica, bem como às práticas pertencentes a ela.

Na seção 3 entramos nos Estudos de *Gênero* e Feministas, que participaram das atividades de ensino aprendizagem de leitura crítica dos anúncios. Na subseção 3.1 há um breve histórico do movimento feminista no Brasil da segunda metade do século XX em diante até a chegada aos Estudos de *Gênero*. Em 3.2 são pensadas algumas construções sobre feminilidade à luz dos estudos mencionados anteriormente. Em 3.3 abordamos a questão da representação do corpo feminino na mídia, já que essa questão esteve sempre presente durante as atividades de leitura crítica. Em 3.4 há uma breve aproximação entre o pensamento dos Estudos Dialógicos da Linguagem e os Estudos Feministas. Devido ao já exposto movimento que tenta impedir o trabalho sob uma abordagem das questões de *gênero* na escola, em 3.5 se fez necessário um levantamento dos principais documentos oficiais que respaldam o trabalho com *gênero* na escola.

No capítulo 4 apresentamos no decorrer das seções a metodologia da pesquisa, a pesquisa-ação e também a metodologia de ensino e aprendizagem, a elaboração didática. Em 4.1 trazemos os pressupostos teóricos da metodologia da pesquisa-ação. Em 4.2 estão os pressupostos teóricos da elaboração didática como metodologia de ensino e aprendizagem. Em 4.3, trazemos a situação social de interação da pesquisa, seu caráter interativo entre a escola onde se desenvolveu a pesquisa, sujeitos participantes e os registros decorrentes das atividades de elaboração didática.

No capítulo 5 encontra-se o acontecimento da elaboração didática da aula de leitura crítica. Em 5.1 discorremos sobre questões teóricas da elaboração didática da aula de leitura crítica do gênero *anúncio publicitário*. Em 5.2 há o relato analítico de todas as atividades desenvolvidas, organizadas em três grupos, na ordem em que aconteceram: *Selecionar*, *Interagir* e *Operacionalizar*. Como a avaliação da elaboração didática por parte das/os estudantes participantes constitui um importante momento para a reflexão sobre os resultados da pesquisa, em 5.3 está a voz das/os estudantes, através de seus textos, analisados por nós. Para encerrar o capítulo 5, em 5.4 assumo meu lugar de professora pesquisadora por meio da

reflexão teórica final sobre o acontecimento da elaboração didática. Por fim, na seção 6 encerramos esta dissertação com as considerações finais acerca da pesquisa empreendida.

Acreditamos que a pesquisa-ação desenvolvida nas aulas de língua portuguesa, ancorada nos estudos do Círculo de Bakhtin e nos Estudos Feministas e que a Elaboração Didática, voltada para o ensino e aprendizagem da leitura crítica, tendo como instrumento os estudos dialógicos do discurso, seja uma das formas de perceber como os textos materializam a realidade social, reproduzindo e construindo pontos de vista e ideologias. Se é fato que há construções ideológicas que representam determinados poderes, esses também podem ser questionados e desconstruídos através do dialogismo pedagógico interativo.

2 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA E DO ENSINO DE LÍNGUA

*Todas as coisas do mundo
não cabem numa ideia.
Mas tudo cabe numa palavra,
nesta palavra tudo.
Arnaldo Antunes*

Neste capítulo encontra-se o desenvolvimento dos 4 principais pontos teóricos desta pesquisa: o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, a concepção dialógica da linguagem e do sujeito, o ensino e aprendizagem de leitura crítica e o estudo do gênero *anúncio publicitário*. Para isso, esse capítulo traz na primeira seção estudos relativos à constituição da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, mais precisamente até as décadas de 1980/90, quando os estudos do Círculo de Bakhtin ganharam força no território nacional e adentraram políticas públicas educacionais. Nesse trajeto, percebemos a maneira pela qual a concepção de linguagem como interação foi incorporada ao ensino de Língua Portuguesa e como o objeto de ensino da disciplina foi reformulado.

É a partir desse breve retrospecto que adentramos na teoria bakhtiniana, na segunda seção, com alguns conceitos-chave essenciais para esta pesquisa, organizados em outras quatro seções: a primeira traz reflexões sobre a concepção sócio-interacionista da linguagem; a segunda, a relação da linguagem com a ideologia e do signo ideológico com a valoração; na terceira, encontra-se a constituição do sujeito na relação com o outro, (in)acabado e ideológico. Na quarta seção é abordada a natureza do enunciado, dos gêneros do discurso e a questão do dialogismo na linguagem. Como na seção anterior discutimos os gêneros do discurso, a terceira seção aborda o estudo do gênero *anúncio publicitário* em sua dimensão verbal e social. Por fim, na última seção do capítulo situa-se a prática de linguagem destacada nesta pesquisa: a leitura crítica.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO ENSINO DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Em quaisquer âmbitos de pesquisa de ensino-aprendizagem de uma língua há também uma opção ou um posicionamento político. Tal máxima vem atrelada a uma teoria de compreensão e interpretação da realidade, situada dentro de um contexto social, histórico e ideológico (GERALDI, 2012, p.40). Trata-se, portanto, de uma escolha do sujeito pesquisadora/or, do sujeito professora/or, do sujeito no mundo. Para Luiz Travaglia (2009, p. 21), a maneira como a/o professora/or concebe a linguagem é uma questão importante, pois altera a maneira pela qual se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino e aprendizagem.

A concepção de linguagem com a qual a/o professora/or se identifica está diretamente relacionada à maneira como ela/e entende o que ensina, para quem ensina, quando ensina, entre outras questões presentes no fazer pedagógico (GERALDI, 2012). Para a/o professora/or-pesquisadora/or, essa é uma questão central, que balizará todo o seu trabalho em sala de aula.

E para que possamos melhor compreender a escolha desta pesquisa em considerar o ensino e aprendizagem da língua portuguesa⁹ como ensino de práticas de linguagem, situaremos a área de conhecimento na história da educação no Brasil, chegando à década de 1980, onde se situam os acontecimentos que justificam nosso posicionamento com relação ao ensino de língua dentro de uma perspectiva interacionista.

Magda Soares (2002, p.157) lembra que a inclusão da disciplina de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras ocorreu tardiamente, apenas nas últimas décadas do século XIX. Do século XVI ao século XVIII não havia espaço para o ensino de Língua Portuguesa no currículo. Os poucos privilegiados que tinham acesso à escolarização alfabetizavam-se em português e passavam aos estudos da gramática e retórica latina, como indicava o programa de estudos da Companhia de Jesus, ordem dos padres jesuítas.

Um marco que contribuiu para a consolidação da língua portuguesa no Brasil, bem como para a sua inclusão e valorização na escola, foram as medidas impostas pelo Marquês de Pombal nos anos 50 do século XVIII, que proibiram o uso de quaisquer outras línguas e

⁹ Grafaremos a expressão língua portuguesa, com iniciais minúsculas, sempre que nos referirmos à língua. Quando fizermos referência ao componente curricular, usaremos a expressão Língua Portuguesa, com iniciais maiúsculas.

valorizaram a imposição do idioma do colonizador como forma de dominação (SOARES, 2002).

Desde a reforma pombalina até o século XIX, dois conteúdos prevaleceram na área de estudos da língua: a gramática e a retórica, privilegiando-se o ensino de gramática, a do português, como apoio à aprendizagem da latina. A instalação da imprensa em 1808 no Brasil fez surgir várias gramáticas escritas por professores e dirigidas a alunos, o que por um lado contribuiu com a constituição de um objeto de estudo — a língua como sistema mas também instituiu a prevalência dos estudos de uma única modalidade da língua portuguesa — aquela que se aproximava das classes mais privilegiadas (SOARES, 2002, p.162).

O estudo da retórica (que inicialmente incluía a poética) adaptou-se e deixou de contemplar apenas autores latinos, com fins eclesiásticos, e passou a incluir autores de língua portuguesa, voltando-se também para a prática social.

Após o final do Império houve a fusão da Retórica, Gramática e Poética em uma única disciplina denominada Português. Entretanto, a abordagem dos conteúdos continuou distinguindo e privilegiando essas três áreas de maneira isolada, com ênfase no ensino de gramática como ensino sobre o sistema da língua (RODRIGUES, 2007).

Até os anos de 1940 foi mantida a tradição do ensino dessas três áreas na disciplina de Português, atendendo aos interesses do grupo social com acesso à escola. O ensino de gramática continuou sendo o ensino sobre o sistema da língua, mas a retórica e a poética aproximaram-se mais dos estudos estilísticos, já que as exigências culturais da época substituíram o *falar* bem pelo *escrever* bem (SOARES, 2002, p.165).

É a partir dos anos de 1950 que a disciplina começa a sofrer sutis transformações. Esse movimento acontece por acompanhar as mudanças sociais e culturais. Com a possibilidade de ascensão das classes populares urbanas à escola, as necessidades de alteração no espaço escolar acarretaram alterações também curriculares:

Em primeiro lugar, é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado: como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os “filhos-família”, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores – nos anos 1960, o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário. Em segundo lugar, e como consequência da multiplicação de alunos, ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, embora estes fossem já, em grande parte, oriundos das recém-criadas faculdades de filosofia, formados não só em conteúdos de língua e de literatura, mas também de pedagogia e didática. (SOARES, 2002, p.166-167).

Nesse contexto, as necessidades relacionadas ao ensino do português passam a ser diferentes, e o estudo *sobre* a língua e o estudo *da* língua, gramática e texto, articulam-se de modo que ora se estuda a gramática a partir do texto, ora se estuda os textos a partir dos instrumentos gramaticais.

O livro didático também assume um importante papel que antes era delegado ao professor, a tarefa de selecionar textos, de formular exercícios e propor questões de vocabulário, interpretação, redação, gramática, o que contribui com o processo de esvaziamento da função docente. Nos livros didáticos houve a fusão gramática-texto, constituindo um só livro, alterando a tradição herdada do sistema jesuítico, mas ainda graficamente separados: metade do livro denominava-se gramática e a outra metade antologia. Na década de 1960 a fusão se completa e os livros são organizados em unidades constituídas de textos para interpretação e de tópico gramatical (SOARES, 2002, p.168). Na prática de ensino, a gramática ainda mantinha primazia sobre os estudos do texto e ocupava o espaço deixado pelo abandono da retórica e da poética, o que contribuiu com a permanência da força da tradição advinda do sistema jesuítico.

A década de 1970 consistiu num marco curricular por conta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5692/71, que substituiu a Lei 4.024, publicada em 1961, no governo João Goulart. É neste contexto, num país governado por militares, que a disciplina de Língua Portuguesa passa a ser vista como um importante instrumento para o desenvolvimento do país, com objetivos utilitários e pragmáticos, a serviço do desenvolvimento. A denominação da disciplina é alterada e passa a chamar-se *comunicação e expressão* nas séries iniciais do 1º grau e *comunicação em língua portuguesa* nas séries finais, expondo a concepção de língua como instrumento de comunicação. Uma mudança que, como mencionado no início dessa seção, revela uma posição de caráter político e ideológico: “não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua¹⁰” (SOARES, 2002, p.169, *grifos da autora*), mas com a língua vista como instrumento, como código.

A demanda por profissionais acarretou em processos de recrutamento menos seletivos, desvalorização salarial e ausência de condições dignas de trabalho (SOARES, 2002). Luiz Percival Leme Brito (1997, p.98) também destaca os problemas decorrentes da expansão quantitativa da educação formal de primeiro e segundo graus, em meados de 1970,

¹⁰ Aqui uso da língua é numa acepção de instrumento, em convergência com a concepção de língua como sistema de signos, vista na sua imanência.

que trouxe “democratização do acesso à escola”, mas que não foi acompanhada pela “democratização da escola”, da reelaboração finalidades, conteúdos e de métodos.

A concepção de linguagem e de ensino da língua desse período não passou pela história imune a críticas. Luiz Percival Leme Brito (1997, p.100-101) destaca que as críticas ao ensino de português a partir dos anos setenta se deram pelo fato de que os alunos saíam do então segundo grau sem dominarem habilidades mínimas de leitura e escrita, pois ainda não haviam:

[...] se fixado no Brasil os estudos linguísticos independentes da tradição normativa e filológica, nem se consolidara um corpo coeso de reflexão sobre a finalidade e os conteúdos mesmos do ensino de português, de modo que a dificuldade identificada era atribuída à simples falta de prática de redação e à influência crescente dos meios de comunicação de massa.

Na década de 1980 recupera-se a denominação *Português*, para o nome da disciplina escolar, através de medida do Conselho Federal de Educação, tanto para o ensino fundamental quanto para o médio:

Na verdade, os protestos contra as denominações *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa* não representavam apenas um desejo de retorno à denominação anterior, *português*, mas significavam a rejeição de uma concepção de língua e de ensino de língua que já não encontrava apoio nem no contexto político e ideológico da segunda metade dos anos de 1980 (época de redemocratização do país) nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que então começavam a chegar ao campo do ensino da língua materna. (SOARES, 2002, p.171).

As influências das ciências linguísticas contribuíram ativamente para a remodelação do ensino de português e da disciplina *Português*. Ainda segundo Soares, a *sociolinguística*, a *psicolinguística*, a *linguística textual*, a *pragmática* e a *análise do discurso* chegam à escola fazendo interferências significativas na disciplina de Português, trazem novos olhares sobre as realidades linguísticas das/os alunas/os, novas concepções de gramática (questionando concepção prescritiva) e ampliam os estudos do texto, ultrapassando as estruturas fonológicas, morfossintáticas e sintáticas.

Para Luiz Percival Leme Brito (1997, p.102), as críticas ao ensino tradicional da língua portuguesa, que tinha como principal pilar o ensino da gramática tradicional, evidenciaram-se nesse período, tanto com relação ao ponto de vista teórico quanto metodológico. A valorização absoluta de uma modalidade linguística, pautada em uma determinada teoria/concepção gramatical, fez com que a escola esquecesse daquilo que é fundamental no exercício da língua: o texto, e trazer o texto para a sala de aula é pensar a

língua em suas condições efetivas de uso. Os principais problemas identificados pela crítica renovadora do ensino de língua foram:

- 1.A indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar (ensinar para quê?);
- 2.A valorização da norma culta e da escrita, bem como a insistência nas regras de exceção no ensino da norma, ao invés do privilégio da regularidade, com o conseqüente abandono das e o preconceito contra as formas de oralidade;
- 3.A descontextualização e a falta de sentido nas atividades de leitura e produção de texto;
- 4.A falta de consistência e de adequação à realidade da teoria gramatical subjacente às gramáticas escolares;
- 5.A falta de vínculo claro entre a metalinguagem e a prática efetiva de análise linguística, que se limita a exercícios mecânicos de identificação e fragmentos linguísticos;
- 6.A desconsideração das descobertas e elaborações da linguística contemporâneas. (BRITO, 1997, p.102-103).

Dentre as contribuições da linguística contemporânea, Magda Soares (2002, p.173) destaca a pragmática, a teoria da enunciação e a análise do discurso como as áreas que mais substancialmente trouxeram uma nova concepção de língua da disciplina de português:

Influência fundamental, porque traz, basicamente, uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa nova concepção vem alterando em sua essência o ensino da leitura, da escrita, as atividades de prática da oralidade, e até mesmo o ensino da gramática (SOARES, 2002, p.173).

É nesse contexto — em âmbitos acadêmicos a partir de década de 1980 e de propostas de ensino estaduais e municipais mais precisamente nos anos da década de 1990 — que as discussões embasadas nos estudos do Círculo de Bakhtin difundiram-se e se ampliaram nas pesquisas e orientações oficiais sobre o ensino e aprendizagem de língua na escola. O objeto de ensino foi reformulado com a noção de gêneros do discurso e a adoção de uma concepção de texto como *meio* de interação, como enunciado. Duas obras foram de extrema importância para essa reformulação: *Marxismo e filosofia da linguagem* (MFL) e *Estética da criação verbal*, tendo como destaque o texto *Os gêneros do discurso*, todos de autoria do Círculo de Bakhtin.

Conceitos como *língua*, *linguagem* e *gêneros do discurso*, ancorados na perspectiva do Círculo, foram incluídos nos documentos oficiais que orientam o ensino do português, constituídos na época, como por exemplo, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental* (PCNs) em 1997 e 1998. Houve um movimento, advindo de discussões acadêmicas, em direção à adoção de uma proposta de ensino de língua voltada para a práxis.

Entretanto, esse processo não se deu sem divergências teóricas. Luiz Percival Leme Britto (2012, p.127) destaca dentre os críticos ao ensino tradicional de língua portuguesa no Brasil uma corrente que “a partir da constatação das limitações e equívocos da chamada gramática tradicional, defende a necessidade e a importância do estudo da gramática na escola regular”, representados, principalmente, por Câmara Jr., Macambira, Lemle, Kato e Perini.

Por outro lado, autores como Carlos Franchi, João Wanderley Geraldi, Sírio Possenti são alguns exemplos daqueles que propuseram “uma perspectiva totalmente diferente de entender o ensino de língua” (BRITTO, 1997, p.153), com um novo objeto de ensino, operacional e reflexivo da linguagem, já que partem da reflexão “sobre o modo como o sujeito constrói conhecimento sobre a língua”.

Nessa corrente, os papéis dos agentes do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, aluno/a e professora/or, são deslocados “deixam de ser funções que se exercem no interior da escola e passam à condição plena de interlocutores, assim como no privilégio do uso efetivo da língua [...]”, investindo as formas linguísticas de significação (BRITTO, 1997, p.154). Não se trata de elaboração de novos métodos, mas sim de elaborações de propostas para o ensino da língua portuguesa a partir da concepção de linguagem como interação, considerando a “historicidade do sujeito e da linguagem” (BRITTO, 1997, p.154).

Mais que a valorização do ensino de gramática (tradicional), ou seja, o ensino sobre a língua, e, de modo mais preciso, o ensino de categorias gramaticais, essa nova perspectiva propôs as práticas de fala e escuta, de leitura e de produção textual em articulação com a análise linguística como objetos de ensino e aprendizagem, valorizando três pontos centrais:

- 1.A relação do sujeito com a linguagem, destacando-se a importância das noções de trabalho e criatividade;
- 2.O funcionamento da linguagem e as ações linguísticas;
- 3.As práticas pedagógicas em uma perspectiva sociointeracionista. (BRITTO, 1997, p. 154).

Para Rosângela Hammes Rodrigues (2007, p.2012): “Em síntese, a proposta toca nas finalidades sociais da disciplina de Língua Portuguesa, pois se há demandas cada vez maiores de domínio das práticas de leitura e de produção textual (letramento), a escola não pode ficar alheia a essas novas necessidades sociais”. A autora observa que após passados vinte anos é possível perceber que as instâncias oficiais que discorrem sobre o ensino de língua optaram por aquilo que Luiz Percival Leme Britto (1997) chamou de ensino operacional e reflexivo da linguagem: a valorização da prática de leitura, escuta e produção textual articulada com a

prática de análise linguística, tendo o texto como ponto de partida e de chegada para o trabalho com a língua em sala de aula.

Mas se em princípio a teoria fez-se circular nos meios intelectuais e acadêmicos, impulsionando as produções dos estudiosos da linguagem no Brasil, a inserção desses novos conceitos e perspectivas nas escolas e, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa não foi (e ainda não é) tão simples assim. As práticas sociais de interação estavam distantes do ensino de escuta, leitura e produção textual. Para o professor em sala de aula, faltavam tanto conhecimentos teóricos para essa abordagem quanto práticos sobre o trabalho com o novo objeto de ensino: as práticas de linguagem através do texto.

Para Rodrigo Acosta Pereira e Rosângela Hammes Rodrigues (2010, p. 148), atualmente a linguística contemporânea tem se caracterizado pela transdisciplinaridade de suas pesquisas, bem como “interrogado seu campo de atuação, desenvolvimento e objetivos, assim como apontado diversas mudanças e transformações sociais que refletem indireta e diretamente nas práticas de construir e reconstruir conhecimento nessa área”. Nesse processo, faz-se necessário a reflexão sobre a relação entre as teorizações da área de linguagem, mais precisamente da Linguística Aplicada, com as transformações e movimentos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Nesse sentido, esta pesquisa faz um exercício de incluir os acontecimentos da prática em sala de aula no processo de reflexão sobre o ensino de língua como ensino das práticas linguagem, considerando a linguagem como interação, o texto como meio de interação e ampliação das práticas de linguagem e a relação sócio-histórico e ideológica do sujeito com a linguagem.

2.2 ALGUNS CONCEITOS-CHAVE NO CÍRCULO DE BAKHTIN

A obra do Círculo de Bakhtin é vasta, intensa, densa e não-linear. Foram inúmeras as reflexões e contribuições dos intelectuais que a constituíram para diversas áreas do conhecimento, em especial para a Linguística Aplicada. Nesta seção, traremos alguns conceitos-chave que foram desenvolvidos pelo Círculo e que são de suma importância para este trabalho, desde seu planejamento/elaboração, passando pelo desenvolvimento prático da elaboração didática até a análise dos resultados.

Já foi mencionada anteriormente a importância que a concepção de linguagem com a qual a/o professora/or-pesquisadora/or se identifica possui para o desenvolvimento do seu trabalho. Nesta pesquisa, consideramos a linguagem dialógica e sociointerativa. É a partir

desse conceito macro que advêm outros, tais como ideologia, valoração, sujeito enunciado, gêneros do discurso, discurso e dialogismo, todos situados teoricamente na produção do Círculo de Bakhtin.

Dessa forma, organizamos as reflexões sobre tais conceitos em quatro seções: começaremos com a concepção de linguagem como interação e seus desdobramentos, para em seguida contemplarmos as noções de ideologia e valoração; a partir daí, traremos a concepção de sujeito para o Círculo, até chegarmos a enunciado, gêneros do discurso e dialogismo. É importante ressaltar que todos esses conceitos estão relacionados, não sendo possível, muitas vezes, mencionar um sem a menção a outro.

2.2.1 A linguagem, a palavra e a interação

Na obra do Círculo de Bakhtin não há uma noção de linguagem desenvolvida linearmente. Por isso, as reflexões que faremos surgem como respostas às leituras das obras do Círculo e de seus principais comentadores, que são o escopo teórico desta pesquisa-ação. E é por conta das leituras realizadas que consideramos a linguagem dialógica, como atividade, lugar de interação humana, que produz efeitos de sentido entre interlocutores, em uma situação concreta de enunciação, em um dado contexto sócio-histórico e ideológico (BAKHTIN, 2011; 2015; VOLÓCHINOV, 2017; FARACO, 2009; GERALDI, 2012).

Carlos Alberto Faraco (2009, p.31) lembra que Bakhtin, em uma carta dirigida a V. Kozhinov, em 1961, reconheceu que a concepção de linguagem foi o elemento que uniu o pensamento do grupo, sendo o ponto de convergência dentro da diversidade de interesses dos seus membros. O autor destaca que a presença constitutiva da linguagem será uma marca dos textos posteriores a 1926, e que em *Para uma filosofia do ato* (1920-24) a linguagem já aparece apresentada como atividade e não como um sistema (FARACO, 2009, p.23). Ao situar o discurso como objeto de estudo em *O discurso em Dostoiévski*, Bakhtin (2015, p. 207) trata da língua como “integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística” da época. Sendo assim, a linguagem é atividade viva e só existe *na e através das* atividades humanas, com diferentes dimensões axiológicas, significações, atitudes avaliativas, mas sempre atrelada à condição humana, refletindo e refratando as relações sociais.

É por meio da linguagem que são criados os sistemas ideológicos e a consciência individual, já que essa se constrói na interação: “entendida como tendo uma realidade

semiótica, constituída dialogicamente (porque o signo é, antes de tudo, social), e se manifestando semioticamente, i.e, *produzindo texto* e o fazendo no contexto da dinâmica histórica da comunicação [...]” (FARACO, 2009, p.42, grifo do autor). Dessa forma, a linguagem é um acontecimento constante e ininterrupto, “um grande e infinito diálogo” que se realiza através das interações sociodiscursivas dos falantes.

Também é possível pensarmos pelas reflexões do Círculo sobre os limites da linguagem: não há como limitar a sua formação como individual e psicológica, preceito defendido pelo *subjetivismo individualista*¹¹, pois as leis de formação da língua são essencialmente sociológicas e não individuais. A linguagem é um conjunto de práticas socioculturais e se concretiza em diferentes gêneros do discurso, que se constituem por meio dessas práticas, além disso “A língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (VOLOCHIVOV, 2017, p.220). Por isso, também, não é possível restringi-la a um sistema estável de formas idênticas, conforme os pressupostos do *objetivismo abstrato*, pois isso não corresponde à realidade concreta da língua e a trata “como algo puramente verbal, desvinculado do ato de sua materialização, indiferente às suas dimensões axiológicas” (FARACO, 2009, p.25). A forma linguística por si só não possui condições de enunciar, ou seja, de dar significação nova e concreta. Isso só é possível se a forma linguística estiver inserida em um contexto concreto. Não é o reconhecimento da forma que faz com que haja compreensão, mas sim, a significação em um dado contexto concreto, num dado enunciado. A palavra/discurso não é entendida pelo falante como um vocábulo de dicionário, pois o falante não se posiciona dessa forma. Mais que isso, é palavra presente nos enunciados mais variados das mais variadas combinações linguísticas e atitudes avaliativas:

[...] nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou uma mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. *A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana.* É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano. (VOLOCHINOV, 2017, p.181).

Com a crítica ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo idealista, o Círculo reitera a terceira via de pensamento e de concepção de linguagem. Não se trata de desconsiderar as outras concepções, mas sim, de ampliá-las de modo a aproximá-las da realidade social e

¹¹ Em VOLÓCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*: Duas tendências do pensamento filosófico-linguístico. São Paulo: Editora 34, 2017[1929], Parte II - 1.encontram-se aprofundamentos sobre o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista, duas orientações sobre o objeto de estudo – a linguagem.

linguística viva, em movimento. Nem objetivismo abstrato, nem subjetivismo idealista, o que propõe o Círculo é uma concepção de linguagem e de estudos linguísticos que não se dissocia do uso, das atividades humanas, considerando o caráter histórico, social e ideológico da linguagem, bem como sua ligação às interações humanas.

Como as diferentes manifestações linguísticas vêm marcadas pelo contexto sócio-histórico e ideológico, refletindo a sociedade, podemos dizer que a linguagem é conjunto complexo de numerosos elementos, e precisa estar inserida num complexo mais amplo, na esfera única da relação social organizada (VOLÓCHIVOV, 2017). Os numerosos elementos mencionados dizem respeito, também, ao lugar de interação no qual se encontram os interlocutores na prática dos mais diversos atos de linguagem e na troca constante que se dá entre eles. A interação é sempre discursiva. Sobre a concepção de linguagem como interação, ainda fazendo referência ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo idealista e reiterando a perspectiva dialógica e interacionista desenvolvida pelo Círculo temos:

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 218-219).

Dessa forma, nessa perspectiva a língua(gem) não é apenas um instrumento de exteriorização do pensamento ou apenas um meio pelo qual se transmitem informações, mas sim, assume sua natureza interativa, situada sempre em uma dimensão histórica e social, onde o sujeito e a linguagem são indissociáveis. Para Geraldi (2012, p.41):

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

O caráter interativo e dialógico da linguagem defendido pelo Círculo de Bakhtin também é destacado por Travaglia (2009, p.23) quando da sua leitura da obra do Círculo, diz que: “Nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Sendo assim, a relação entre os interlocutores é considerada, o espaço-temporal em que se dá a interação por meio do enunciado é considerado, as vivências anteriores dos sujeitos, as culturas com as quais tiveram contato bem como na qual estão inseridos, enfim, toda a organização social e histórica da sociedade.

Outro aspecto da linguagem diz respeito à relação entre os interlocutores, entre o falante e o ouvinte. Não se trata de um falante ativo e de um ouvinte passivo, mas sim, de uma relação de trocas mútuas e responsivas entre os envolvidos no acontecimento linguístico: “Compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto” (FARACO, 2009, p.42). O elo que liga um ao outro é a palavra proferida e a palavra recebida em forma de enunciado, em um processo em que ambos tornam-se agentes da linguagem:

Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor. (VOLOCHINOV, 2017, p.205).

Os sujeitos falante e ouvinte se envolvem na comunicação interativa e discursiva em um ambiente social, e tanto um quanto o outro devem pertencer a mesma coletividade linguística, abrangendo a unidade de situação mais próxima. É nesse terreno determinado que ocorre a interação verbal:

Desse modo, *a unidade do meio social e do acontecimento da comunicação social mais próxima* são duas condições totalmente necessárias para que o conjunto físico-psicofisiológico apontado por nós possa ter uma relação com a língua, com o discurso, possa tornar-se um fato da língua-discurso (linguagem) (VOLOCHINOV, 2017, p.145).

Ou seja, não é possível abstrair ou isolar a língua(gem) como objeto de análise sem considerar as circunstâncias que a compõem. A palavra, como signo ideológico que é, acompanha as mudanças sócio-históricas, atendendo a necessidades discursivas e comunicativas dos sujeitos:

Pois a palavra participa literalmente de toda interação e de todo contato entre pessoas: da colaboração no trabalho, da comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações políticas etc. Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social. É bastante óbvio que a palavra será o indicador mais sensível das mudanças sociais, sendo que isso ocorre lá onde essas mudanças ainda estão se formando, onde elas ainda não se constituíram em sistemas ideológicos organizados. (VOLOCHINOV, 2017, p.106).

A palavra/discurso registra as transformações da sociedade ao mesmo tempo em que as acompanha, em um movimento contínuo de reflexo e refração. Nessa pesquisa-ação essa consideração é de extrema relevância, dado que o anúncio publicitário é um gênero do discurso que reflete determinado momento sócio-histórico-ideológico. A leitura crítica dos anúncios possibilita desvelar aquilo que eles trazem registrado, suas marcas temporais e

espaciais, os sujeitos que ajudam a construir, mas também podem proporcionar a percepção das mudanças que ocorrem através do tempo, acompanhando as fases transitórias das mudanças sociais.

2.2.2 Ideologia, signo ideológico e valoração

Na seção anterior já mencionamos a dimensão axiológica, valorativa e, portanto, ideológica da linguagem, logo, da palavra e do enunciado. Trataremos de aprofundar essas reflexões nesta seção, devido à importância do conceito de ideologia desenvolvido pelo Círculo de Bakhtin para esta pesquisa, pois por meio da prática de linguagem da leitura crítica dos anúncios publicitários é possível desvelar as ideologias presentes nos enunciados, fazendo com que haja tomada de consciência dos sujeitos leitores agentes desse processo.

O conceito de ideologia, na perspectiva bakhtiniana, está intrinsecamente relacionado à linguagem, pois é através da linguagem que a ideologia se materializa. (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p.63). Onde há signo há ideologia e a palavra, ou seja, o signo verbal é o signo ideológico *par excellence*, por suas características particulares como signo. A enunciação de um signo é sempre a enunciação de índices sociais de valor (VOLÓCHINOV, 2017, p.91). Por isso, abordaremos o conceito de ideologia partindo de sua relação constitutiva com a linguagem. Em seguida, apresentaremos a relação do signo com a ideologia, pois o signo, como fenômeno semiotizado do mundo externo, recebe categorias de avaliação ideológica. Dessa forma, faz-se necessário também analisarmos a mediação da valoração na relação entre linguagem e ideologia (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p.177).

Não constitui uma tarefa fácil pensar na ideologia por meio dos textos do Círculo, já que não encontramos um conceito pronto, acabado e didático. Rodrigo Acosta Pereira e Rosângela Hammes Rodrigues (2014) destacam que em alguns momentos da obra a noção de ideologia vem relacionada à estrutura sociopolítica e econômica da sociedade. Carlos Alberto Faraco (2009, p.46, grifos do autor) observa que nos textos do Círculo, a ideologia é designada como “o universo dos produtos do ‘espírito’ humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura *imaterial* ou produção *espiritual*”, para, em seguida, concluir que “Ideologia é o nome que o Círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais (para usar certa terminologia da tradição marxista)”.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017, p.213), a ideologia não é pensada como uma forma única e hegemônica (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p.64), mas sim, como um sistema ideológico, que se dá por meio do dialogismo entre a *ideologia formalizada* e a *ideologia do cotidiano*. O que Faraco chama de cultura imaterial está diretamente ligado à ideologia formalizada e oficializada, pois os sistemas ideológicos formados, tais como arte, ciência, política e escola, possuem conteúdos cristalizados, estáveis e formalizados. Entretanto, a ideologia oficial se constitui também na relação dialógica com a ideologia do cotidiano, que é constituída nos encontros casuais, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida, sendo, portanto mais flexível aos movimentos e transformações sociais (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012). Segundo Volóchinov:

Os sistemas ideológicos formados - a moral social, a ciência, a arte e a religião – se cristalizam a partir da ideologia do cotidiano e, por sua vez, exercem sobre ela uma forte influência inversa, e costumam dar o tom a essa ideologia do cotidiano. Todavia, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos formados preservam constantemente a mais viva ligação orgânica com a ideologia do cotidiano, nutrem-se da sua seiva e fora dela estão mortos [...] (VOLOCHINOV, 2017, p. 213).

Os sistemas ideológicos se constituem, portanto, na relação permeável entre a ideologia formalizada e a ideologia cotidiana.

Feitas essas considerações, interessa-nos considerar a dimensão semiótico-interpretativa da ideologia e a sua relação constitutiva com a linguagem, que se encontra sinalizada mais especificamente em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014). Para que tenha existência, a ideologia necessita se materializar, e é na linguagem que encontra os recursos necessários para tal.

Para Volochinóv (2017, p. 98), a existência de um signo é a materialização da comunicação. Os signos ideológicos não são sombras abstratas da realidade, mas materiais concretos, que podem ser um “som, massa física, cor, movimento do corpo e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2017, p.94). Um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo são partes da realidade natural e social e, portanto, podem ser transformados em signo, pois não significam por si só, apenas pelas suas existências. É partir do momento em que os fenômenos da natureza, os objetos tecnológicos e os produtos de consumo adquirem significação, que eles ultrapassam os limites das suas existências particulares, transformando-se em produtos ideológicos, refletindo e refratando a realidade: “O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante.” (VOLOCHINOV, 2017, p.93).

Mas é a palavra (signo verbal) a forma mais clara e completa do signo, ela não tem outra função a não ser signo: “Toda a sua realidade é integralmente absorvida na sua função de ser signo. Não há nada na palavra que permaneça indiferente a essa função e que não seja gerado por ela.” (VOLÓCHINOV, 2017, p.98). Uma das propriedades da palavra é a neutralidade ideológica. A neutralidade da palavra enquanto materialidade do signo ideológico se dá pelo fato de que a palavra está sempre presente e pode adquirir diferentes significações em diferentes campos da criação ideológica, a depender também do horizonte social/axiológico¹² que a envolve. Dessa forma, não é neutra porque está imune à ideologia, mas justamente pelo contrário, porque pode assumir diferentes valorações nas diferentes esferas sociais (ela é neutra apenas como signo linguístico visto na sua imanência, presente em todas as esferas sociais): “A palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Ela pode assumir qualquer função ideológica: científica, estética, moral, religiosa” (VOLÓCHINOV, 2017, p.99).

Além da neutralidade ideológica, outra propriedade da palavra como signo ideológico, de acordo com Volóchivov (2017, p.100), é ser “*médium* predominante da consciência individual”. Isso porque é produzida organicamente por indivíduos de forma individual e compõe a consciência individual: “*a palavra se tornou o material sgnico da vida interior: a consciência (discurso interior).*” (VOLÓCHINOV, 2017, p.100, grifos do autor). Isso quer dizer que os signos ideológicos não atuam apenas externamente, não se materializam apenas na interação, mas também constituem a consciência individual, são “*palavra interior (e em geral signo interior)*”, caracterizando-se, então, como signo social, exterior, mas também interior. Sobre a relação entre a formação da consciência individual, signo e ideologia, o Círculo assim se expressa:

A consciência se forma e se realiza no material sgnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sgnica de uma coletividade. (VOLÓCHIVOV, 2017, p.97-98).

É no processo de interação social que a consciência é preenchida de conteúdo ideológico, fazendo com que o signo surja no processo de interação entre duas consciências individuais (VOLÓCHINOV, 2017, p.95). Esse processo de criação ideológica é, portanto, ao mesmo tempo, material e social: material porque necessita de um material sgnico específico,

¹² “ [...]o horizonte social configura o conjunto de valorações (axiologias) que envolvem dado enunciado” (SILVEIRA, ROHLING, RODRIGUES, 2012, p.61).

que pode ser a palavra ou outro signo, e social porque é criado pelo homem em um território interindividual entre duas consciências: “*a consciência individual é um fato social e ideológico*”. (VOLÓCHIVOV, 2017, p.97, grifos do autor). O processo de criação da consciência individual se dá em um movimento externo em direção ao interno. Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual, situados em um dado momento sócio-histórico, numa dada esfera social e em uma dada situação de interação em que assumem determinadas posições. O signo emerge na interação, é de natureza social, criado pelo homem. (VOLÓCHINOV, 2017, p.96-97).

Cada uma das esferas da atividade humana é ideologicamente saturada, pois olha para a sua realidade e tem seu próprio modo de orientação, trazendo, assim, uma forma particular de refratar a realidade: “ao realizar-se no processo da comunicação social, todo signo ideológico, inclusive o signo verbal, é determinado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social” (VOLÓCHINOV, 2017, p.110, grifo do autor). O horizonte social de uma época ou de um grupo integra-se ao signo agregando-lhe valor, o que faz com que o signo carregue posições avaliativas dos sujeitos. Essas posições avaliativas refletem a época ou o grupo na qual estão inseridas, mas também refratam a realidade através das relações sociais que constituem o signo. (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012). Os signos adquirem significação e ultrapassam os limites da sua existência particular, sem abandonar a sua materialidade, provocando movimentos na realidade social, “sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante.” (VOLOCHINOV, 2017, p.93), ou seja, reflexão e refração, mas também valoração.

O conceito de valoração em Bakhtin está relacionado com os conceitos que viemos explorando: ideologia, linguagem e palavra/signo. É impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico, já que “os enunciados, que materializam os discursos, apresentam sempre uma dimensão avaliativa e expressam um posicionamento social” (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p.5). Em *Método formal dos estudos literários* (2012, p.183) encontramos que a avaliação social é o elemento que reúne a presença material da palavra com o seu sentido e que está presente em toda e qualquer palavra viva.

Mas o próprio sentido da palavra-enunciado passa a fazer parte da história por meio do ato individual de sua realização e torna-se um fenômeno histórico. Pois o fato de que foi esse sentido que se tornou um objeto de discussão aqui e agora, que é dele que estão falando e que falam justamente assim e não de outra forma, que precisamente esse sentido entrou no horizonte concreto dos que falam, tudo isso é inteiramente determinado pelo conjunto das condições histórico-sociais e pela situação concreta desse enunciado individual (MEVEDEV, 2012, p. 184).

Sendo assim, a palavra (bem como os demais signos de outros sistemas semióticos) possui como propriedade a capacidade de se transformar, de adquirir diferentes usos a depender da época ou do grupo social, ou seja, assinalada pelo horizonte social/axiológico. Segundo Mevedev (2012, p.185) “entender um enunciado significa entendê-lo no contexto da sua contemporaneidade e da nossa (caso elas não coincidam)”.

O enunciado dá-se em uma esfera ideológica e expressa uma posição avaliativa. Quando um objeto entra no horizonte social de um determinado grupo, recebe uma ênfase valorativa e adquire forma sógnica, provoca uma reação ideológica sógnica, pois: “*somente aquilo que adquiriu um valor social poderá entrar no mundo da ideologia, tomar forma e nele consolidar-se.*” (BAKHTIN, 2017, p.111, grifo do autor). Em outras palavras, a materialidade do signo pode refratar distintas valorações sociais, através dos horizontes axiológicos dos sujeitos que o enuncia. É por isso que uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos em diferentes enunciados, porque é passível de expressar diferentes e até divergentes posições avaliativas.

Mas Bakhtin (2017) chama a atenção para um importante aspecto do signo ideológico que engendra a sua *multiacentuação*: a luta de classes. Os interesses sociais de determinadas classes podem fazer com que o signo seja um território de disputas, pois “a classe dominante tende a atribuir ao signo ideológico um caráter eterno e superior à luta de classes, apagar ou ocultar o embate das avaliações sociais no seu interior, tornando-o monoacentual.” (BAKHTIN, 2017, p.113). Mas o que justamente faz com que o signo seja vivo são os movimentos provocados pelos cruzamentos de acentos que fazem com que ele se desenvolva e reverbere em mudanças sociais, pois: “A avaliação social reúne a minuta da época e o assunto do dia com a tarefa da história. Ela determina a fisionomia histórica de cada feito e de cada enunciado, sua fisionomia de indivíduo, de classe e de época.” (MEVIÉDEV, 2012, p.185). E seguramente podemos ampliar essa discussão para outras lutas sociais contra outros grupos sociais que tendem a manter sua hegemonia e seu poder. No caso, falamos das lutas de *gênero*, em que o signo recebe acentos distintos a depender do grupo que dele faz uso.

Ainda em Meviédev (2012) encontramos que a compreensão de um enunciado concreto só é possível conhecendo sua atmosfera ideológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico. Por isso que ao objetivarmos o ensino e a aprendizagem de leitura crítica de anúncios publicitários que discursivizam as mulheres, precisamos considerar o horizonte

social/axiológico desses discursos, lendo-os a partir de seu espaço e tempo, do seu tema e a da atitude valorativa que adquirem nesse contexto. Ao percebermos as relações entre linguagem, ideologia, signo e valoração, entendemos o enunciado no contexto da sua contemporaneidade, como fato individual, mas também marcado histórico e socialmente.

Dentro da cadeia discursiva/valorativa, um enunciado é sempre a resposta a enunciados anteriores, mas também a constituição de enunciados posteriores a ele: “O ouvinte, ao entrar em situação de interação com o enunciado do outro, ocupa simultaneamente em relação a este enunciado uma posição responsiva axiologicamente marcada: uma posição de resposta, uma reação-resposta valorada face ao(s) enunciado(s) do outro.” (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p.185). Feitas essas considerações, faz-se necessário passarmos para um conceito central da interação-responsiva-avaliativa-axiológica-histórico-cultural-social: a noção de sujeito.

2.2.3 Sujeito e sujeito ideológico

A linguagem na sua dimensão social implica uma concepção de sujeito. Podemos dizer que tanto a concepção de linguagem quanto a noção de sujeito devem ser convergentes. Uma concepção de linguagem que considere seus aspectos sociais, interativos, dialógicos e ideológicos vai ao encontro de um sujeito social, que se constitui na relação responsiva com o outro, mediada pela linguagem e atravessada pela ideologia: “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 294).

Para pensarmos no sujeito socialmente construído, vamos voltar à questão da formação da consciência individual, já mencionada na seção anterior. Volóchivov (2017) posiciona-se criticamente com relação à filosofia idealista da cultura e aos estudos culturais psicológicos. Essas duas correntes, ao desconsiderarem os processos sociais na existência da consciência individual, colocam os objetos do pensamento isolados daquilo que lhes é exterior, em um “mundo interior”. Nessa perspectiva, não há espaço para o ideológico. Entretanto, para Volochivov, “[...] a consciência individual é um fato social e ideológico.” (VOLÓCHINOV, 2017, p.97). A consciência passa a existir como tal, quando preenchida por conteúdo ideológico no processo de interação verbal entre consciências individuais. É no encontro entre o organismo e o mundo exterior que surge o signo, material ideológico, em uma fusão entre a vida psíquica interior e a realidade social exterior. O pensamento é

constituído por signos, não podendo haver, então, separação entre a vida psíquica interior e o mundo exterior.

A consciência se forma e se realiza no material signico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação signica de uma coletividade. (VOLÓCHINOV, 2017, p.97-98).

O sujeito não é por meio de um trabalho psíquico individual, mas sim, constrói seus objetos de pensamento que adquirem sentidos sociais na relação interindividual, em um processo ininterrupto, sem início e nem fim. As relações interindividuais, mediadas pelos signos, constituem a consciência individual. Dessa forma, a autoconsciência também é um fenômeno ideológico, social e histórico, e se forma nas relações dialógicas entre o “eu” e o “outro”: “[...] é no interior do complexo caldo da heteroglossia e de sua dialogização que nasce e se constitui o sujeito.” (FARACO, 2009, p.84). O sujeito é, portanto, dialógico e ideológico.

Tanto a língua quanto o sujeito estão imersos no dialogismo, nos discursos alheios. Tudo o que pertence à consciência chega a ela através dos outros. Isso permite que haja uma multiplicidade de vozes na constituição do sujeito, em múltiplas relações de dissonâncias e consonâncias: “O mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir.” (FARACO, 2009, p.84). Esse movimento faz com que o sujeito não seja fixo e isolado em si mesmo, na sua consciência individual, mas sim, um sujeito em constante movimento de interação socioideológica. Para Bakhtin (2011, p. 373-374):

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. [...]. Como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro. Mais tarde começa a adequar a si mesmo as palavras e categorias neutras, isto é, a definir a si mesmo como homem independentemente do *eu* e do *outro*.

Isso porque algumas vozes encontrarão mais ressonância que outras, a depender de inúmeros aspectos sociais, históricos e ideológicos. Faraco (2009, p.84) lembra que essas vozes podem ser de autoridade ou internamente persuasivas. A palavra de autoridade representa a força centrípeta, que possui o movimento de aproximação, resistente e

impermeável. Já a palavra persuasiva possui um movimento centrífugo, mais aberto à mudança, às hibridações. Ainda para Faraco (2009, p.85):

O embate e as inter-relações dialógicas dessas duas categorias do discurso (em seus diferentes tipos e graus) são determinantes da história da consciência ideológica individual. Quanto mais vozes forem funcionalmente de autoridade para o sujeito, mais monológica (ptolomaica) será sua consciência; quanto mais internamente persuasivas as vozes, mais galileana será sua consciência.

Na concepção galileana o *eu* não é o centro de si mesmo e o sujeito é descentrado. Cada enunciado proferido por um determinado sujeito é uma resposta ativa do diálogo social, carregado de várias vozes interiorizadas. Tornam-se discurso citado, às vezes inconscientemente, pois são incorporadas sem a percepção da alteridade; já em outras, expressam ao mesmo tempo a palavra do outro e a perspectiva pessoal. A consciência individual é social de ponta a ponta, contendo uma contradição no termo, pois para o Círculo, apesar de o sujeito ser social, também há espaço para a singularidade:

Pode-se dizer que para o Círculo, o sujeito é social de ponta a ponta (a origem do alimento e da lógica da consciência é externa à consciência) e singular de ponta a ponta (os modos como cada consciência responde às suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento único do Ser. (FARACO, 2009, p.86-87).

O sujeito (e a consciência) é social de ponta a ponta, pois dele participam os fatores externos através das relações sociais. Isso não quer dizer que não haja espaço para a singularidade e para a individualidade, pois cada sujeito responde de maneira única às relações sociais externas a ele, podendo aceitar a palavra do outro, refutá-la, ironizá-la, etc., ou seja, pode haver uma “tensa luta dialógica” (BAKHTIN, 2011, p.380) entre as palavras do *eu* e do *outro*, de modo que as fronteiras entre elas podem confundir-se. O que se considera é que essa individualidade tem o selo do social.

Para Bakhtin, o sujeito não é fixo, unitário ou centrado, mas encontra-se em constante diálogo com a alteridade. Não está acabado, pois está sempre em processo de constituição, na relação entre o *eu* e um *tu*: “A ideia central é a de que um *eu* só se constitui como ser social na base da relação com um *tu*, ou seja, destaca-se aqui a importância do outro (interlocutor, leitor, ouvinte), que se torna o horizonte social avaliativo deste *eu* e que interage na constituição da subjetividade do sujeito.” (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p.108). Essas múltiplas relações existentes na interação entre o *eu* e o *outro* são representadas pela *arquitetônica do eu* em termos de alteridade como *o eu para mim*, *o eu para o outro* e *o outro para mim*. Bakhtin nos provoca com os seguintes questionamentos:

Minha imagem de mim mesmo. Qual é a índole da concepção de mim mesmo, do meu *eu* em seu todo? Em que ele se distingue essencialmente da minha concepção

do *outro*? A imagem do *eu* ou conceito, ou vivenciamento, a sensação, etc. A espécie de ser dessa imagem. Qual é a concepção dessa imagem (como a integram, por exemplo, as concepções sobre meu corpo, a minha aparência, o meu passado, etc.) O que compreendo por eu quando falo e vivencio: “eu vivo”, “eu morro”, etc. (“eu sou”, “eu não existirei”, “eu não existi”. *Eu-para-mim e eu-para o outro, o outro-para-mim*. O que em mim é dado imediatamente é o que é dado apenas através do outro. (BAKHTIN, 2011, p.382).

Levando-se em consideração as relações dialógicas que se dão por meio da interação, não é tarefa fácil responder a esses questionamentos, visto que aquilo que constitui o sujeito não está separado em “gavetas”, isto é meu, isto é do outro, mas há uma mistura, um imbricamento de vozes que se sobrepõem, ao ponto de sermos *eu*, *outro* e *nós*. O homem no espelho vê sua imagem refletida, vê a si mesmo, mas esse olhar carrega em si o olhar do outro, sendo, portanto, *eu* e o *outro*: “na autossensação primitiva natural o eu e o outro estão fundidos”. (BAKHTIN, 2011, p.383). Na alteridade, por meio do olhar do outro, o sujeito pode ter uma visão externa de si, de modo que esse olhar participa diretamente da constituição do sujeito, pois o horizonte valorativo que o outro possui entra no horizonte valorativo da autoimagem:

Tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro; é verdade que até na vida procedemos assim a torto e a direito, avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência: desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro. (BAKHTIN, 2011, p.13).

A relação entre o eu e o outro não se dá por uma única via, pois da mesma forma que o outro me constitui, eu também constituo o outro, em uma relação constante e ininterrupta, o que faz com que o sujeito seja eternamente inacabado. (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p.109). O seu acabamento é sempre provisório em um dado momento, nos processos interacionais.

Bakhtin ainda diz que “ao abrir-se para o outro o indivíduo sempre permanece também para si.” (2011, p.394). Tudo o que chega a nós vem pelas palavras do outro, e é assim que tomamos consciência de quem somos, que nos definimos e nos encontramos. Nesse processo, a singularidade é mantida, pois o modo como o sujeito internaliza o discurso do outro, em um dado momento sócio-histórico é singular e individual.

Outra questão que merece reflexão é responsabilidade do sujeito, que não necessariamente aceita passivamente as palavras do outro, mas que responde a elas: “o sujeito é, antes de tudo, responsável, tendo, pois, a possibilidade de resistência e de ressignificação nos eventos da vida.” (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p.109). Nessa relação

responsiva e responsável, os sujeitos, falante e ouvinte, autor e leitor, ambos participam de forma ativa, de modo que um exerce influência sobre o outro. Tanto o falante quando o ouvinte são igualmente responsivos:

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: de não esperar uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes).(BAKHTIN, 2011, p.272).

Pode-se dizer que o sujeito é inacabado em Bakhtin, pois está em constante formação, construção, constituição, a partir da relação responsiva e de alteridade entre o eu e outro, num processo de interação que envolve signos marcados sócio-histórico-ideologicamente. Não somos mais os mesmos a cada troca, a cada pensamento, a cada momento, porque tudo isso é irrepitível: “Quanto a mim, em tudo eu ouço vozes e relações dialógicas entre elas.” (BAKHTIN, 2011, p. 410).

2.2.4 Enunciado, gêneros do discurso e dialogismo

Nas seções anteriores, já discorremos sobre a concepção de linguagem em que esta pesquisa se situa, passando por conceitos como interação, ideologia, signo, valorização, alteridade, até chegarmos ao sujeito bakhtiniano. Apresentado o sujeito, faz-se necessário incluímos algumas pontuações sobre enunciado, gêneros do discurso e dialogismo (já mencionados anteriormente, mas que serão aqui aprofundados).

Os conceitos de enunciado e gêneros do discurso são mutuamente constitutivos. Para pensarmos na formação dos gêneros do discurso, precisamos compreender o que são os enunciados, isso porque os gêneros do discurso se formam historicamente a partir dos enunciados, bem como os enunciados se orientam pelos gêneros, ou seja, construímos sempre nossos enunciados tendo como referência o gênero. Para Bakhtin (2011, p.262), “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora *seus tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*”.

Por enunciado, entende-se a unidade real da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011, p. 274). Os enunciados são acontecimentos discursivos que se dão através das interações entre os sujeitos e são compostos por uma dimensão verbal (que pode apresentar diferentes materiais semióticos) e uma dimensão social (que também é histórica, cultural e ideológica), ou seja, tanto os aspectos linguísticos quanto os extralinguísticos constituem o enunciado, de modo que é impossível compreendê-lo na sua totalidade sem considerar a

relação entre as dimensões que o constituem: “O enunciado, como tal é em sua completude um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação de fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante.” (VOLÓCHINOV, 2017, p.216).

Rodrigues (2004, p.424), baseada em Bakhtin (1985b), define o enunciado na sua concretude linguística, mas também destaca sua faceta social e singular e coloca o enunciado como materialidade do discurso. Também ressalta o seu caráter dialógico¹³ e de formação contínua, mas sempre singular:

O enunciado é a unidade concreta e real da comunicação discursiva, uma vez que o discurso só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares, pertencentes aos sujeitos discursivos de uma ou outra esfera da atividade e comunicação humanas. Cada enunciado, dessa forma, constitui-se em um novo acontecimento, um evento único e irrepetível da comunicação discursiva.

Para Bakhtin (2011, p.283), nos comunicamos por enunciados e nos apropriamos deles concomitantemente à apropriação da língua materna: “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)”. Palavras ou orações isoladas de um contexto social de interação não constituem enunciados. Trata-se apenas de material puramente linguístico, sem vida concreta, pois é a enunciação, a fala ou a escritas interativas, que tornam o enunciado passível de existência.

Silveira, Rohling e Rodrigues (2012, p. 31) acrescentam que “o que caracteriza o enunciado é o fato de ele materializar o querer-dizer do sujeito em uma dada interação”. Os usos que o sujeito faz da língua se dão por meio de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, dentro de determinado campo da atividade humana (BAKHTIN, 2011, p.261). Esses enunciados irão carregar em si as condições específicas e as finalidades de cada campo da atividade humana, expressadas pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional e que moldam os gêneros do discurso. Cada campo traz consigo suas especificidades que atuam diretamente sobre o enunciado, de acordo com a adequação necessária para determinada situação de comunicação, sendo que cada um desses campos elabora seus gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2011, p.262).

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada

¹³ Segundo Faraco (2009, p.69): “o diálogo [...] deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos), no qual atuam forças centrípetas (aquelas que buscam impor certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real) e forças centrífugas (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras por meio de vários processos dialógicos [...]).”

campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Todas as atividades humanas interativas envolvem algum gênero do discurso e a diversidade dos gêneros se dá pelo fato de que as próprias atividades humanas são heterogêneas, do diálogo cotidiano à escrita de documentos oficiais, necessitando, dessa forma, das mais diferentes adequações das expressões do uso da língua e dos modos de dizer e agir nessas situações de interação. Além de serem múltiplos e infinitos, os gêneros são relativamente estáveis justamente porque a plasticidade é uma das suas características, que acompanha a fluidez e a agilidade dos acontecimentos sociais.

Em *Os Gêneros do Discurso* (2011), Bakhtin atenta para o fato de que a extrema heterogeneidade dos gêneros ainda os torna possíveis de serem organizados em dois grupos, que são chamados de gêneros primários, ligados às esferas cotidianas; e secundários, ligados às esferas formalizadas e institucionalizadas. Dentre os gêneros primários, podemos citar o bilhete, um cartão de aniversário, um comentário em uma rede social, as anotações nas agendas, uma conversa com uma amiga por áudios do whatsapp. Os gêneros secundários são considerados mais complexos e organizam-se com menos flexibilidade que os primários. São os gêneros que medeiam as interações das esferas formalizadas, local de sustentação da ideologia dominante, de modo geral. São exemplos: o romance, a tese, a dissertação, o ofício, o depoimento jurídico, entre outros.

Os gêneros primários e secundários possuem uma relação estreita, de convergência e não de oposição. Apesar de diferentes, os primários podem compor os secundários, na medida em que esses, por sua vez, incorporam e reelaboram aqueles. Por exemplo, em um romance podemos encontrar um bilhete de uma personagem para outra. Para Bakhtin, a diferença essencial entre os gêneros primários e secundários não é uma diferença funcional:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito)- artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios [...] (BAKHTIN, 2011, p.263).

Ana Paula K. Silveira, Nívea Rohling e Rosângela Hammes Rodrigues (2012, p. 55) ressaltam que a diferença entre gêneros primários e secundários não pode ser reduzida à dicotomia linguagem informal ou formal, oralidade e escrita, simplicidade e complexidade,

pois a gênese da diferença está nas esferas sociodiscursivas da vida cotidiana e das esferas formalizadas e sistematizadas, pautada na diferença entre ideologia do cotidiano e ideologia formalizada. A ideologia do cotidiano regulariza os gêneros primários, que não trazem as marcas das instituições formalizadas, enquanto a ideologia formalizada regulariza os gêneros secundários.

Cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana. Cada grupo de formas homogêneas, ou seja, cada gênero discursivo cotidiano possui seu próprio conjunto de temas. Existe uma unidade ininterrupta e orgânica entre a forma da comunicação (por exemplo, a comunicação direta técnica no trabalho), a forma do enunciado (uma réplica curta relacionada ao trabalho e o seu tema). Portanto, *a classificação das formas do enunciado deve apoiar-se na classificação das formas de comunicação discursiva.* (VOLÓCHINOV, 2017, p.109, grifos do autor).

Por outras palavras, o que determina a forma de um enunciado é a dimensão axiológica-social do campo no qual ele está inserido. Nessa relação, nascem e morrem diferentes gêneros do discurso, pois onde surge uma atividade humana relativamente estável, surge um gênero, a origem social de um gênero está no interior das esferas da atividade humana. Os usos que se faz da linguagem estão condicionados às condições de interação de determinadas esferas da atividade humana. Nessa relação há esferas mais suscetíveis a mudanças, como as marcadas pela ideologia do cotidiano, e outras menos suscetíveis, como as marcadas pela ideologia formalizada.

Os diferentes campos da atividade humana, tais como as esferas íntima, cotidiana, dos negócios, jornalística, publicitária, jurídica, política, sindical, do trabalho, artística, do entretenimento, científica, acadêmica, escolar e assim por diante, relacionam-se com as intenções diversificadas que fazem parte da vida humana. É o campo de atividade humana que vai determinar qual o conteúdo temático, estilo e construção composicional do enunciado: “o conteúdo temático, estilo e construção composicional — estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.” (FARACO, 2009, p.262).

Essas características que compõem os gêneros do discurso se dão de forma simultânea e conjunta em uma enunciação concreta, de modo que é o cronotopo¹⁴ (a esfera e a situação de interação) da enunciação que definirá a maneira pela qual essas características irão se manifestar, já que:

O centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo. [...] O enunciado,

¹⁴ Reporta-se a relação das categorias de espaço e tempo.

como tal é em sua completude um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação de fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante. (VOLÓCHINOV, 2017, p.216).

Sendo assim, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional de um enunciado serão definidos pela situação concreta da enunciação, e não no organismo do indivíduo, a organização se dá fora dele, determinada por fatores externos do meio social. Esses elementos que compõem o enunciado são atravessados pela valoração, pela ideologia e pelas relações dialógicas, pois a enunciação traz consigo sempre índices sociais de valor, de diferentes horizontes sociais de valores (FARACO, 2009, p. 54). Esses três elementos não são dissociáveis, pois o conteúdo temático de um enunciado se realiza por meio da expressão de um estilo e de uma construção composicional.

A construção composicional é a organização linguística e o acabamento do enunciado e do gênero como um todo, que envolve o estilo e o conteúdo em seu *esquema* composicional. Trata-se de um componente bem marcado e que segue regularidades que são pré-estabelecidas pelo gênero, como a progressão temática, a coesão e a coerência, a estrutura. São modos de organização do texto, das partes que o compõe e de como se distribuem. Além disso, fazem parte da composição do enunciado e do seu gênero os participantes da interação.

Em termos mais simples, a composição de um gênero aproxima-se da sua forma, da estrutura e da modelação que possui e que é marcada por certa estabilidade que permite reconhecê-lo como tal. Um poema pode se apresentar em versos, em estrofes, que podem formar um soneto ou uma quadrinha. Entretanto, não se pode dizer que o simples fato de um enunciado estar composto por versos e estrofes faz dele um poema, já que os outros elementos característicos do gênero também precisam estar marcados. Em Meviédev (2012), há a reflexão sobre a questão da relação da forma e do conteúdo, de modo que, apesar de diferentes, são mutuamente constitutivos.

O conteúdo temático é o tema ou os temas que se formam e se constroem no enunciado. Isso quer dizer que é muito mais que apenas o assunto, tópico principal ou conteúdo de um texto. Essa ampliação do domínio do conteúdo temático se dá porque todo e qualquer conteúdo vem sempre acompanhado da valoração dada pelo falante/locutor e traz consigo a ideologia e as relações dialógicas com outros conteúdos. Esses vínculos dialógicos do enunciado com outros textos que fundamentam o conteúdo temático, na concepção bakhtiniana justificam-se, pois “enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros.” (BAKHTIN, 2011, p.297). O conteúdo temático ganha forma com a construção

composicional e o estilo e é por meio do conteúdo temático que a construção composicional e o estilo farão com que o enunciado ecoe, mas que também se torne irrepetível. Essa singularidade do tema é expressa pelo tom avaliativo dado pelo locutor e, portanto, pela ideologia ali manifestada; e seus ecos expressam as relações dialógicas com outros enunciados, com outros conteúdos.

Sobre o estilo, pode-se dizer que as formas típicas de uso da língua (o estilo dos gêneros) possuem traços que podem ser associados à identidade do locutor e de seu grupo social. Essas formas típicas do uso da língua são escolhas que fazemos para dizer aquilo que queremos dizer da maneira que queremos dizer. Questões como o léxico e as construções gramaticais são manifestadas através do estilo.

Todo enunciado - oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva (*rietchevoie obschenie*)* - é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. (BAKHTIN, 2011, p.265).

O estilo está diretamente relacionado à subjetividade de quem fala/escreve e reflete a singularidade do ato enunciativo, que não poderia existir da mesma forma, proferido pela mesma pessoa, em um mesmo momento. Entretanto, essa liberdade por escolhas estilísticas nos enunciados não está posta igualmente para os mais variados gêneros, pois como Bakhtin observa “nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual.” (BAKHTIN, 2011, p.265). Um poema, gênero já mencionado como exemplo anteriormente, por estar inserido na esfera artística, reflete no estilo a singularidade do poeta. Há uma liberdade muito grande nesses enunciados, que podem assumir um estilo lírico, de exaltação de sentimentos, até serem palco para uma crítica social. Entretanto, em um ofício, gênero muito popular na comunicação de setores públicos, há menos flexibilidade para que o autor do texto imponha seu estilo, visto que a redação oficial é caracterizada pela impessoalidade e um estilo individual não faz parte do escopo desse gênero. Essa maior ou menor rigidez na manifestação do estilo também se relaciona com a composição e com o tema:

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância - de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. O estilo integra a unidade do gênero como seu elemento. (BAKHTIN, 2011, p. 266).

Os estilos de linguagem, assim como os gêneros, não são rígidos, pois as mudanças pelas quais passam diferentes estilos de linguagem se dão por uma necessidade decorrente das próprias transformações históricas das quais os gêneros do discurso participam, assimilando-as, de modo que “as mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissolúvelmente ligadas às mudanças do gênero do discurso.” (BAKHTIN, 2011, p.267). Essas transformações da passagem de um estilo de um gênero para outro modificam o tom do estilo nas condições do gênero, mas, muito mais que isso, destroem ou renovam o gênero. É por isso que Bakhtin diz que “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros do discurso, são correias de transmissão entre a história e a sociedade e a história e a linguagem.”, para concluir, então, que “onde há estilo, há gênero.” (BAKHTIN, 2011, p.268).

Todos os três componentes dos gêneros do discurso: o conteúdo temático, o estilo e a composição participam da natureza dialógica e responsiva do enunciado. O enunciado vai sempre responder aos enunciados que o antecederam e participar dos enunciados que irão o suceder, isso faz com que ele não seja nem o primeiro e nem o último. É dialógico porque se relaciona com outros enunciados anteriores, bem como suscita a resposta de novos enunciados, gerando, dessa forma, uma cadeia discursiva paradoxal, já que são únicos e ao mesmo tempo têm sua existência ligada inextricavelmente a outros enunciados: “Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2011, p.289).

Dessa forma, os efeitos de sentido provocados pelo enunciado ou por um mesmo texto, que sempre será um novo enunciado quando proferido em diferentes campos da atividade humana, serão sempre singulares e inéditos. Do mesmo modo, o enunciado também influenciará em enunciados posteriores. O enunciado está ligado ao já-dito, ou seja, aos enunciados anteriormente proferidos, e ao porvir-dito, enunciados que virão posteriormente. E é por isso que os enunciados são sempre dialógicos e/ou polifônicos¹⁵, dado que o diálogo é um fenômeno natural da linguagem e o dialogismo o princípio formador dos enunciados.

Assim como o conteúdo temático, o estilo e a composição fazem parte do enunciado, há outras características que o distinguem da simples oração ou palavra: alternância dos sujeitos, conclusibilidade e expressividade. Tais características possuem como suporte o fato de os enunciados serem proferidos por sujeitos sócio-históricos-ideológicos em situações concretas de interação, fato esse que os diferencia da língua isolada, como um sistema abstrato das formas linguísticas.

¹⁵ Sobre polifonia para Bakhtin: “Polifonia não é, para Bakhtin, um universo de muitas vozes, mas um universo de vozes equipolentes.” (FARACO, 2009, p.78).

A *alternância dos sujeitos* é um princípio que só se manifesta em enunciados, pois é impossível designá-la ao se tomar a língua como um sistema de formas, desprovidas de interação e de situações discursivas. Ocorre de diferentes formas e manifestações de acordo com os campos da atividade humana em que se desenvolve, adequando-se às situações de interação e de comunicação, sendo, ao mesmo tempo, determinada pela situação, mas também a determinando. As interlocuções também estão impregnadas pelos papéis e posições sociais que os sujeitos assumem ao enunciar. A alternância dos sujeitos assinala a fronteira dos enunciados, sinalizando quando um enunciado termina para que outro comece. É facilmente exemplificada se pensarmos em uma situação de conversa entre duas pessoas, onde os turnos de fala alternam-se de maneira mais ou menos ordenada, de modo que quando um dos interlocutores termina o outro começa. Mas a alternância não é uma característica apenas dos diálogos orais, ela também está presente nas situações mediadas pela escrita.

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada na compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ao dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (BAKHTIN, 2017, p. 275).

Quando um falante conclui um enunciado ele está dando lugar ao outro, para que esse se posicione de maneira responsiva: “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso).” (BAKHTIN, 2011, p.271). Essa resposta não necessariamente vem em voz alta e assim que se percebe o acabamento do enunciado, porque até mesmo o silêncio é uma resposta. Mas trata-se da relação com a compreensão do enunciado do outro, da sua assimilação interior que gera uma resposta ativa, uma concordância, aprovação, uma negação, uma rejeição, uma ação, etc.

Essa possibilidade de o interlocutor responder ao enunciado do outro se dá também pela conclusibilidade. A conclusibilidade de um enunciado está diretamente relacionada à alternância dos sujeitos, já que para que haja alternância, para que o interlocutor possa assumir a palavra, suscitando uma resposta, é necessário que haja a percepção do acabamento do discurso do outro, ou seja, deve haver conclusibilidade. Para Bakhtin:

A conclusibilidade do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) tudo o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições. Quando ouvimos ou vemos, percebemos nitidamente o fim do enunciado, como se ouvíssemos o “dixi” conclusivo do falante. (BAKHTIN, 2011, p.280).

A possibilidade de responder a um enunciado indica a sua conclusão. Uma oração que não é um enunciado não pode suscitar uma resposta, por mais que esteja acabada, que possua todos os elementos lexicais, sintáticos e morfológicos que a possibilitem estabelecer comunicação e criar efeitos de sentido. Bakhtin (2011, p.280), diz que nesse caso a oração pode ser compreensível, mas esse compreensível não é o suficiente, já que a *inteireza* do enunciado não se resume a uma abstração semântica e gramatical.

A conclusibilidade é determinada por três fatores que estão intimamente ligados: 1) exauribilidade do objeto de sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento. Acosta-Pereira e Rodrigues (2014, p. 183), com base em Bakhtin, assim os resumem:

a exauribilidade semântico-objetal do tema: os temas são inesgotáveis, mas, ao se tornarem objetos de discurso, ou seja, ao entrarem no horizonte apreciativo e, logo, valorativo dos interlocutores, passam a ter acabamento dentro das condições/finalidades do enunciado, sendo esse acabamento percebido pelo interlocutor a partir da interação e do gênero do discurso; (ii) a intenção discursiva do discurso, ou seja, a vontade discursiva do falante, na medida em que esta, para Bakhtin, "determina o todo do enunciado, o seu volume e suas fronteiras" (BAKHTIN, 2003[1979], p. 281); e iii) os gêneros do discurso do enunciado: segundo o autor, os gêneros são balizas para a produção de enunciados e horizontes de expectativas (índices de interpretação) para o interlocutor. Assim, o gênero do discurso é outro elemento que permite a percepção do todo do enunciado e sua conclusibilidade. A escolha do gênero do discurso é determinada pela "especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes etc."

Dessa forma, de acordo com Bakhtin, enunciamos por meio dos gêneros e também respondemos por meio dos gêneros (2011, p. 282), e ao respondermos também estamos valorando, pois ao tomarmos a palavra estamos nos posicionando axiologicamente sobre o enunciado do outro. (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 183).

A valoração está ligada à terceira característica do enunciado, a expressividade, que é “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado”. (BAKHTIN, 2011, p. 289) e determina a composição e o estilo do enunciado. Também reafirma a não neutralidade do enunciado, já que é valorativo. Expressa uma posição valorativa diante da realidade.

Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo. (BAKHTIN, 2011, p.289).

Bakhtin ainda ressalta que os elementos expressivos do discurso não são um fenômeno da língua como sistema. Ou seja, não são os recursos linguísticos lexicais, morfológicos ou sintáticos que garantem por si só a expressividade do enunciado, mas sim a posição valorativa do falante, já que quaisquer recursos linguísticos são neutros sem o tom valorativo que lhes é conferido pelo falante e pelo ouvinte. Sem o tom expressivo, as palavras são apenas ferramentas da língua, sendo que é o enunciado que lhes conferirá a vida que advém da expressão valorativa que se dá nos contextos de enunciação envolvendo os sujeitos falantes:

Esse real juízo de valor, só pode ser realizado pelo falante em seu enunciado concreto. As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes. (BAKHTIN, 2011, p.290).

Tomemos como exemplo a palavra “linda”, adjetivo feminino. Isolada de seu contexto de interação ela não é nada mais que unidade da língua. Mas pode ser usada em diferentes situações, pode ser enunciada, inclusive para indicar o contrário de seu sentido de dicionário, quando usada com ironia. Por isso, não é a palavra por si só que construirá sentidos, mas a entonação expressiva do enunciado dada pelo falante. É dessa forma que a palavra passa a ser enunciado ou parte de um enunciado. Quando compreendemos o significado dado a uma determinada palavra assumimos sobre ela uma posição responsiva e valorativa, ou seja, lhe atribuímos sentido.

as palavras da língua não são de ninguém, mas ao mesmo tempo nós as ouvimos apenas em determinadas enunciações individuais, nós as lemos em determinadas enunciações individuais, e aí as palavras já não têm expressão apenas típica porém expressão individual externada com maior ou menor nitidez (em função do gênero), determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado. (BAKHTIN, 2011, p. 293).

Essas palavras, que não são de ninguém e são de todos ao mesmo tempo, respondem a outros enunciados, àquilo que já foi dito, na totalidade do sentido, dos estilos e dos matizes composicionais que elas adquirem. Bakhtin (2011, p.294) ainda diz que a palavra existe para o falante sob três aspectos: palavra neutra, quando não pertence a ninguém e não está enunciada em um gênero; palavra alheia ou palavra dos outros, que traduz as relações dialógicas às quais está suscetível; e como minha palavra, quando enunciada em determinada situação interativa, representando a intenção discursiva do falante e compenetrada pela sua expressão. A expressão não é inerente à palavra, mas nasce com ela a partir do momento em que é enunciada individualmente, e “em menor ou maior grau, responde, isto é, exprime a

relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado.” (BAKHTIN, 2011, p. 298).

A percepção e a consciência de cada um dos elementos constituintes dos enunciados que foram brevemente explicitados são indispensáveis para o processo de leitura crítica dos anúncios publicitários. Concebemos o gênero *anúncio* como uma das atividades humanas relativamente estáveis, que se materializa em enunciados, que carrega em si discursos anteriores e que responde a discursos outros. Como expressão da linguagem traz consigo ideologias e valoração, interage e provoca, constrói sentidos e “é pleno de totalidades dialógicas.” (BAKHTIN, 2011, p. 298). Ler criticamente implica ler esses diálogos.

2.3 O GÊNERO *ANÚNCIO PUBLICITÁRIO*

O gênero discursivo que foi objeto de ensino e aprendizagem da elaboração didática desta pesquisa é o anúncio publicitário. Primeiramente, é necessário explicitar que a escolha não foi inocente, pois o ensino e aprendizagem da leitura crítica dos anúncios objetivou desenvolver a percepção dos processos de construção de discursos que estereotipam as mulheres. Para isso, esse gênero se mostra um campo fértil, já que cria e recria realidades através dos seus discursos, impactando as pessoas e a sociedade. Por se tratar de um gênero multimodal¹⁶, em que estão comumente associados signos verbais e imagéticos, os enunciados desse gênero trazem consigo representações de corpos, de pessoas, de estilos de vida por meio da relação de diferentes semioses, que se inserem em um contexto verbal e extraverbal (VOLÓCHINOV, 2017).

Por isso se fazem necessárias algumas considerações a respeito do gênero discursivo em destaque. Primeiramente, é importante situá-lo em sua esfera de produção, destacando a sua dimensão social (RODRIGUES, 2001). Como já mencionamos, a diversidade de campos da atividade humana é tão ampla quanto a diversidade de gêneros que dela participam (BAKHTIN, 2011). O anúncio é um gênero de grande circulação na sociedade e pertence à esfera publicitária e midiática, está nas ruas, nos prédios, nos transportes públicos, nos

¹⁶ De acordo com o glossário CEALE, na perspectiva linguística da multimodalidade: “devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo. Essa diversidade de modos de comunicação foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão, entre outros”. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>. Acesso em 12 de maio de 2020.

consultórios médicos e em diversos suportes, como o jornal, a revista e o outdoor, a internet etc.

Com relação ao projeto de dizer, os anúncios possuem uma relação direta com a intenção de persuadir e convencer. Para tal, materializam em sua composição diferentes semioses, tais como cores, diagramação, disposição textual, formas, gráficos, linhas, rodapés, tipografias, tipos e formatos de letras etc., que potencializam a elaboração de sentidos do texto. Também é o projeto de dizer do enunciador que determina as escolhas que estão presentes no enunciado, as seleções lexicais, construções sintáticas, o estilo, seja da materialidade verbal ou outra semiose.

O seu interlocutor é considerado pelas características que possui, tais como sexo, idade, poder aquisitivo, interesses, de modo que essas características possuem uma influência direta nas escolhas dos elementos persuasivos selecionados para os enunciados. A relação entre produtor e público está impregnada de ideologias, as quais revelam valores, gostos e necessidades. Também é comum na publicidade a utilização de conhecimentos da área da psicologia e da sociologia para explorar as tendências e os impulsos dos sujeitos. É necessário despertar o desejo, a sensibilidade, a necessidade de informação, a sexualidade, a vaidade, a ânsia pela felicidade, a necessidade de economizar, a segurança, entre outras sensações. De certa forma, há uma intenção discursiva que visa a determinadas respostas nos interlocutores. Atenção, interesse, desejo, memorização e aquisição do produto são palavras que estão relacionadas aos movimentos pretendidos pelos anúncios nos seus interlocutores. O texto publicitário vem carregado de ideologias, de efeitos de sentido, revela e cria identidades.

A publicidade, de maneira geral, possui objetivos bem explícitos, mas não homogêneos ou únicos. A publicidade comercial objetiva fazer o consumidor adquirir determinado produto ou serviço. Já a publicidade institucional é promovida por instituições ou empresas com o intuito de estimular determinados comportamentos e ações para a vida social. O contexto de produção mais amplo é essencial para a compreensão do anúncio publicitário e para que seja provocada a resposta pretendida no seu interlocutor-destinatário.

A leitura do anúncio publicitário permite a possibilidade de recuperação do contexto no qual ele foi produzido, já que explicita um dado momento histórico, em uma determinada sociedade, para um determinado fim, pois “O ponto de vista é cronotópico e abrange tanto o elemento espacial quanto temporal”. (BAKHTIN, 2011, p.369). Por isso é que podemos observar nos discursos publicitários certa fluidez de posicionamentos. Houve um tempo em que os anúncios de cigarro vendiam uma imagem relacionada ao prazer e à liberdade. Com o

passar dos anos, pelas mudanças ocorridas na sociedade, esse tipo de publicidade passou a ser proibida. Dessa forma, ao realizarmos a leitura de anúncio de cigarro antigo na atualidade, podemos perceber quais eram os valores, comportamentos, gostos e ações que caracterizaram aquela época.

Na perspectiva bakhtiniana é importante considerar que todos os elementos que constituem determinado gênero: lexicais, gramaticais, textuais, imagéticos, dialogam e respondem à dimensão social da linguagem. A dimensão social e a dimensão verbo-visual são indissociáveis.

Quanto à constituição do enunciado, ele é composto não só de uma dimensão verbal, o seu material semiótico e a organização desse material em um conjunto coerente de signos (a organização textual), mas também de uma dimensão social, a sua situação de interação, que inclui o tempo e o espaço históricos, os participantes sociais da interação e a sua orientação valorativa. (RODRIGUES, 2004, p.424).

A questão das multissemioses que constituem os anúncios publicitários é central para sua leitura. Pode-se dizer que os anúncios acompanharam aquilo que Roxane Rojo (2012) chama de “novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea.” A autora baseia-se no Grupo de Nova Londres (GNL), formado por pesquisadores dos letramentos, cujo manifesto “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais” ressalta a necessidade de a escola considerar em seus currículos:

[...] novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico. Para abranger esses dois “multi” – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos. (ROJO, 2012, p.13, grifo da autora).

As multissemioses se fazem presentes na composição do anúncio. Com relação à composição textual, os anúncios apresentam título, imagem, logotipo, texto de argumentação e slogan. O título normalmente é atraente, em letras maiores e ocupa uma posição de destaque; as imagens são variadas, podem ser do próprio produto ou de um garoto ou garota propaganda, por exemplo. O logotipo é a imagem da marca do anunciante, que pode ser facilmente reconhecida quando o consumidor se familiariza com o produto. Às vezes há a presença de um slogan, enunciados curtos, criativos e que ressaltam a qualidade do produto. Todos os elementos composicionais são selecionados levando-se em consideração os sujeitos da interação: tanto a representação da marca/produto quanto o seu público-alvo.

O conteúdo temático dos anúncios pode ser variado, mas sempre relacionados ao produto divulgado e ao seu público-alvo, trazendo também as marcas do momento histórico e social da situação discursiva. No conteúdo temático está a força da persuasão, mas também a

carga ideológica que o anúncio carrega, pois pode trazer a posição da marca/produto sobre determinados assuntos. Uma empresa que quer vender a imagem de *gayfriendly* pode se valer de referências características do mundo gay na abordagem do tema, por exemplo. Isso expressa não só uma posição ideológica como também traz uma carga valorativa.

No que diz respeito ao estilo característico dos anúncios, evidencia-se o uso de frases curtas, claras e objetivas, que podem trazer polissemia, frases exclamativas, interrogativas e imperativas, frases nominais e curtas, marcas de segunda pessoa e de primeira pessoa do plural, uso expressivo da adjetivação, jogos de som como a rima, a aliteração e a onomatopeia, uso de gradação, de metáforas, hipérboles e outros recursos expressivos. O estilo pode ser conferido por uma infinidade de recursos expressivos da língua, que são manuseados com precisão para que possa ser posto em prática o projeto de dizer. O estilo manifesta-se também em múltiplas semioses, com distintas formas e modos de representação utilizados na construção textual de uma dada mensagem, tais como: tamanho e posição das palavras, imagens cores, formatos, marcas/ traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc.

Os anúncios se valem de múltiplas estratégias discursivas, que se estendem no campo da organização linguística, mas que também refletem os aspectos extralinguísticos. Por isso é importante considerar as duas dimensões do enunciado já mencionadas aqui no processo de ensino e aprendizagem de leitura crítica. Ao propor um trabalho de leitura crítica de anúncios publicitários através de elaboração didática, o professor está contribuindo com a formação humana integral¹⁷ de alunos e alunas, na direção da formação crítica e reflexiva.

Ter a consciência de que os anúncios são permeados de ideologias persuasivas que afetam diretamente as pessoas e a sociedade e que não são, portanto, neutros, é uma importante habilidade da qual a escola é responsável. Em tempos de informação por redes sociais e por *memes*, cujo conteúdo é superficial e raso, ir ao encontro de uma leitura que proporcione autonomia leitora se faz urgente nas aulas de Língua Portuguesa.

¹⁷ Na Proposta Curricular de Santa Catarina, sobre a formação humana integral: “Como concepção de formação e como projeto educacional, ela forma parte da histórica luta pela emancipação humana. Quanto mais integral a formação dos sujeitos, maiores são as possibilidades de criação e transformação da sociedade.” (SANTA CATARINA, 2014 , p.25).

2.4 O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA COMO PRÁTICA DE LINGUAGEM

Com o intuito de relacionar as bases teóricas dessa pesquisa com a prática de linguagem que dela participa, traremos algumas reflexões sobre as acepções de leitura vinculadas às vivências da prática de linguagem leitura em sala de aula, balizadas por, além de Bakhtin (2011), Volóchinov (2017), Geraldi (2012), Freire (2017), Britto (2017; 2012), Rojo (2009) e Antunes (2003). Trata-se, portanto, de uma seção voltada ao entendimento da relação entre os pressupostos teóricos e as práticas que deles emergem como possibilidades de trabalho docente.

A leitura possui várias acepções, compreensões e significados, que variam de acordo com os pontos de vista, com as localizações epistemológicas, com usos que dela se fazem. Muitas vezes, aparece nas esferas escolares de duas maneiras: ou é sinônimo de decodificação ou é romantizada, relacionada ao mundo de sonhos, de fantasia e de imaginação. Mas o conceito de leitura pode e deve ir além. Não se trata de desconsiderar a necessidade do domínio do código linguístico nem de desmerecer seu potencial imaginário, de fruição, de hedonismo e de contemplação literária. Mas não são esses usos da palavra *leitura* que interessam a esta pesquisa, que considera a leitura numa perspectiva bakhtiniana.

Dessa forma, entendemos a leitura como um processo de compreensão que exige do leitor uma resposta, um posicionamento diante do discurso do outro, já que para Bakhtin “O acontecimento da vida no texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos.” (BAKHTIN, 2011, p.311). Ler é um ato de interação, um processo dialógico que envolve vários elementos já mencionados nas seções anteriores, como o papel social dos sujeitos envolvidos, as ideologias e a valoração presentes no texto/enunciado, entre outros.

João W. Geraldi (2012) afirma que nesse processo o leitor não é paciente, mas sim, agente das atribuições de sentido, da busca pelas significações. O autor de um texto pode dominar a sua intenção, ou seja, o seu projeto de dizer, aquilo que ele quer provocar no leitor/interlocutor, mas ele não pode dominar como se dará a resposta do processo de leitura, pois o leitor vai reconstruir o texto à sua maneira, atribuindo-lhe os seus significados a partir das suas experiências e dos diálogos com outros textos com os quais tenha se encontrado. É isso que faz com que um mesmo texto tenha diferentes leituras, significações e possibilidades de interpretação e entendimento. O papel ativo do leitor também é destacado por Antunes:

A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação

dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor. (ANTUNES, 2003, p.67).

João W. Geraldi (2012, p.92) destaca as seguintes possíveis posturas diante do texto: busca de informações, estudo do texto, pretexto e fruição do texto. É a relação do leitor/interlocutor com o texto que definirá as possíveis leituras e posicionamentos. Isso porque a leitura, inclusive e também, como ato de interação, dialógico e responsivo, possui um enorme potencial de possibilidades de alteração de visão de mundo, de pessoas, de discursos, por meio do reconhecimento de que o autor possui um papel social, suas ideologias, valoriza o enunciado e a ele confere um tom. Essa posição do autor dialoga com a posição do leitor.

O texto como reflexo subjetivo do mundo objetivo, o texto como expressão da consciência que reflete algo. Quando o texto se torna do nosso conhecimento podemos falar de reflexo do reflexo. A compreensão de um texto sempre é um correto reflexo do reflexo. Um reflexo através do outro no sentido do objeto refletido. (BAKHTIN, 2011, p.319).

O texto/enunciado refrata as experiências, as vivências do autor, mas a partir da leitura passa a refletir uma outra realidade que não existia até então. A compreensão dos significados de um texto e dos seus efeitos de reflexo e de refração é construída na interação dialógica entre os sujeitos, entre os interlocutores, entre leitor e autor. Nesse processo, há a participação ativa e responsiva no leitor, que pode concordar, refutar, duvidar, questionar, enfim, refratar e refletir os sentidos. Roxane Rojo (2009, p.79) traz que mais recentemente “a leitura tem sido vista como um ato de se colocar em relação a um *discurso* (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos”.

A leitura possui a capacidade de alterar as percepções, as maneiras de ver e entender as pessoas e as coisas do mundo. E é nessa possibilidade que se encontra o seu maior potencial, é aí que se localiza o seu poder de transformação. Nesse sentido, a leitura é um importante instrumento de detenção de um poder. Ler criticamente possibilita uma visão que ultrapassa os limites do óbvio, daquilo que está posto no texto. Permite enxergar além, enxergar o obtuso, o guardado, o dissimulado, as cargas ideológicas que se materializam no texto e com elas dialogar.

Ler um texto, sobretudo, exige de quem o faz estar convencido de que as ideologias não morreram. Por isso mesmo, a de que o texto se acha empapado ou, às vezes nele se acha escondida, não é necessariamente, a de quem vai lê-lo. Daí a necessidade que tem o leitor ou a leitora de uma postura aberta e crítica, radical e não sectária,

sem a qual se fecha ao texto e se proíbe de com ele aprender algo porque o texto talvez defenda posições antagônicas às do(a) leitor(a). (FREIRE, 1992, p.40).

A reflexão de Paulo Freire sobre a leitura não se afasta das reflexões de Bakhtin sobre a compreensão, sobre a importância da compreensão da ideologia e sobre as reverberações do *outro* no *eu* e de também considerar não só os aspectos verbais ou de outra modalidade semiótica do enunciado, mas também os extraverbais. O domínio do código linguístico é um ponto de partida para o processo de leitura, mas não pode ser um ponto de chegada. Isso porque a perspectiva de leitura com a qual coadunamos não se distancia da própria concepção de linguagem, ancorada nos estudos do Círculo de Bakhtin. Ao concebermos a língua e a linguagem como um fenômeno de caráter não só verbal, mas também extraverbal ou social, o processo de leitura também assume e incorpora essas dimensões. Dessa forma, quando lemos, devemos muito mais que decifrar palavras e orações, mas sim, estabelecer relações com o universo social, histórico e ideológico no qual determinado discurso está inserido. Devemos considerar o aspecto dialógico do enunciado, perceber de onde ele vem e para onde ele pode nos levar, quais são os interlocutores presentes na prática da leitura, a quem e como o enunciado responde, qual o tom avaliativo que ali se manifesta, ou seja, compreender a natureza do enunciado na sua totalidade, como indica Bakhtin: “O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia.” (BAKHTIN, 2011, p.264).

Todas essas considerações, como afirmamos, não anulam o fato de que a leitura de um texto presume o domínio de um código. Entretanto, a mera decodificação por si só não é capaz de revelar os potenciais sentidos e significações de um texto, de fazer com que haja compreensão e interpretação. Ler criticamente é condição essencial para que os sujeitos possam acessar determinados bens culturais, e é somente considerando todos os aspectos que estão presentes na constituição do enunciado, do discurso, que se poderá realizar a leitura crítica como forma de desenvolvimento e inserção social.

O único que se pode afirmar com razoável certeza, e que terá de ser dito sem muita esperança e ingenuidade, é que o alfabetismo e a instrução em grande parte mediada por ele são condição de desenvolvimento e inserção social e serão possibilidade de melhor posicionamento na ordem produtiva e na escala de consumo enquanto forem um diferencial (isto é, enquanto estiverem desigualmente distribuídos os bens da cultura e os bens materiais, como ocorre atualmente). (BRITTO, 2017, p.14).

Na relação entre leitura e acesso aos bens de poder, situados histórico, social e culturalmente, reside importância da atividade de leitura crítica, pois ela proporciona a consciência e a percepção de valores e ideias que possibilitam ao sujeito de posicionar

conscientemente no mundo. Conseguir perceber o que está além das palavras na sua imanência, a sua intencionalidade, as possíveis interpretações, os sentidos que elas trazem consigo, os efeitos de sentido que provocam, os discursos que legitimam e reforçam e as ideologias inerentes a elas não pode ser visto como menos que sinônimo de liberdade. E nesse processo a escola, principalmente a escola pública, e as aulas de Língua Portuguesa ocupam um papel central, pois cabe a essa instituição ser o local de acesso a esse bem de poder.

Sem o filtro crítico e impertinente, sem o reconhecimento efetivo de como se produz e se dissemina a cultura e o conhecimento na ordem desigual do capitalismo, sem a crítica ao entretenimento ligeiro e massificado e à educação instrumental-pragmática, o que se propõe como promoção de leitura e o que se divulga como formação de leitor não serão senão disfarce de uma política de ajustamento e emboscada à crítica e à ação educacional. (BRITTO, 2017, p.14).

O mesmo autor também chama a atenção para o caráter formativo e ético que a leitura possui. Faz parte do senso comum reconhecer a importância da leitura. Não é difícil encontrar pessoas, das mais as menos escolarizadas, discursando sobre o quanto “ler é bom”, “a leitura edifica”, “a leitura é importante na vida das pessoas”. De acordo com Britto, a leitura que é exaltada não é a leitura utilitária, mas sim a leitura edificante, que proporciona o afastamento da alienação.

A leitura crítica está relacionada ao processo de leitura pelo qual se descortinam as informações subjacentes ao texto. É uma leitura analítica, reflexiva e ativa, que vai ao encontro do desenvolvimento do pensamento crítico. Para que se possa formar um juízo com fundamento, é preciso ir além das linhas gerais, da superfície. Somente a partir da percepção do implícito, do subtendido, das entrelinhas do texto, do seu cronotopo, da valoração e das ideologias é que se pode dizer que foi realizada uma leitura integral, compreendendo os sentidos e conteúdos além do literal. Irandé Antunes fala o seguinte sobre a leitura crítica:

Qualquer texto reforça ideias já sedimentadas ou propõe visões novas. Mas nenhum, como disse, é neutro, no sentido de que não toma partido em relação a uma determinada concepção das coisas. Sobretudo os mais “inocentes”, ou aparentemente despretensiosos, do ponto de vista ideológico (como são as propagandas). (ANTUNES, 2003, p.82).

A consciência da não neutralidade do texto remete, principalmente, aos conceitos bakhtinianos de dialogismo, valoração, ideologia, discurso e enunciado. Nenhum texto é neutro, assinala os escritos do Círculo de Bakhtin. Ler um texto é também situá-lo na história, na cultura, na sociedade. A leitura crítica compreende e considera todos os elementos que compõem a natureza do enunciado, de forma situada e analítica.

Entretanto, nem sempre essa ação se faz presente nas aulas de Língua Portuguesa. Roxane Rojo (2009) alerta para o fato de que muitas vezes somente poucas e básicas capacidades leitoras têm sido contempladas pela escola, tais como a leitura em voz alta, sozinho ou em jogral e o questionário para localização e cópia de informações explícitas no texto. O que os resultados de avaliações externas sobre leitura têm mostrado é que várias outras habilidades relacionadas ao processo de leitura têm sido ignoradas pela escola. Essa resposta é preocupante, visto que em uma sociedade urbana e globalizada, não dominar habilidades que ultrapassam os níveis básicos de leitura e proficiência são marcadores sociais de exclusão.

Na prática com texto em sala de aula, João W. Geraldi (2012) alerta para a necessidade do “para quê” quando o objetivo é extrair uma informação do texto. O leitor precisa ter consciência de por que a identificação da extração de determinada informação é importante. E esse “para quê” não pode ser resumir em “para responder uma questão” dos exercícios de interpretação.

Irané Antunes (2003, p.27) chama a atenção para o fato de ainda prevalecerem atividades de leitura “sem interesse, sem função, pois aparece desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente.” Outro problema destacado por ela é a limitação da recuperação de elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto nas atividades de interpretação.

Sobre os processos e estratégias existentes no ato de ler, é importante destacar que esses são diferentes de acordo com as funções pretendidas com a leitura e com as condições do texto lido e que tanto o contexto linguístico quanto as situações de interação, o cronotopo, a ideologia, a valoração e o dialogismo devem ser considerados. Obviamente os elementos linguísticos podem constituir um texto. Mas na relação desses com os elementos extralinguísticos é que se situa o lugar da interpretação. Para Antunes:

Nem tudo o que é “dito” aparece literalmente na superfície do texto, ou melhor, está dito sob a forma literal das palavras. Há, naturalmente, em qualquer texto, “coisas não explicitadas”, isto é, vazios a serem preenchidos, o que não impede que o texto permaneça interpretável. (ANTUNES, 2003, p.78).

Nem tudo de que necessitamos para entender um texto está sobre o papel, em forma de palavras, de texto, pois há o que é posto e há o que é pressuposto. Há a situação social imediata e ampla do texto, que são também parte constitutiva dele (o que torna um texto um enunciado, na visão de Bakhtin). Não há como acontecer leitura crítica quando o texto exige um conhecimento prévio do leitor o qual ele não domina. Se não consegue localizar as

inferências, antecipar conteúdos, checar hipóteses, localizar, retomar, comparar informações, fazer generalizações, o pressuposto, também não há. Aqui está um desafio para o trabalho com a leitura nas aulas de Língua Portuguesa: contemplar na sua totalidade os elementos essenciais que compõem a leitura (ROJO, 2009).

O sentido não está apenas no texto, não está apenas no leitor, mas no texto e no leitor, nas informações prévias, no conhecimento de mundo e, também, no material linguístico. (ANTUNES, 2003). De acordo com nosso posicionamento teórico, está na interação entre leitor e autor, mediada pelo texto, considerando a situação de interação: quem sou eu, quem é o outro, qual o projeto de dizer dele, qual o momento histórico dessa situação de interação.

Ter em mente qual é o conceito de leitura que se tem ao propor determinada atividade, ter objetivos claros com relação ao que se pretende alcançar, saber diferenciar habilidades de leitura de outras habilidades e ter consciência de que os textos não são neutros e que interagem e dialogam com outros textos são bases essenciais para o trabalho com leitura crítica nas aulas de Língua Portuguesa.

3 OS ESTUDOS DE *GÊNERO* E OS ESTUDOS FEMINISTAS

*Não me venha falar na malícia/ de toda mulher/ cada um
sabe a dor e a delícia/ de ser o que é*

Caetano Veloso

Os Estudos de *Gênero* e os Estudos Feministas apoiaram as atividades de ensino e aprendizagem de leitura crítica desta pesquisa. Para que possamos contextualizá-los será feito um breve histórico dos movimentos de modo que possamos entender, pelo menos parcialmente, suas concepções. Obviamente não será tarefa fácil, dada a grandiosidade e multiplicidade de vertentes do(s) movimento(s), e nem será possível esgotar as possibilidades de reflexões desse campo de estudos, mas traremos algumas informações essenciais e relevantes para o nosso trabalho.

Na seção 3.1, faremos um breve histórico do movimento feminista, mais precisamente a partir da segunda metade do século XX, caracterizada pela *Segunda Onda*. Traremos os acontecimentos marcantes do movimento no mundo e faremos considerações sobre como esses reverberaram na realidade brasileira. Na seção seguinte, 3.2, serão abordados conceitos sobre sexo e *gênero*, que dialogam entre si, dentro de uma perspectiva dos estudos de *gênero* e feministas, pensando em como as feminilidades são construídas. Como esta pesquisa possui como principal referencial teórico os estudos dialógicos da linguagem, faremos uma tentativa de aproximação entre as duas teorias na seção 3.3, ressaltando as intersecções e pontos de convergência. Também se faz necessário pensarmos na questão da representação do corpo na mídia, já que essa percepção faz parte do projeto de leitura crítica desenvolvido, na seção 3.4. Por fim, em 3.5, traremos os principais documentos oficiais que amparam o trabalho sobre questões de *gênero*, diversidade e sexualidade nas escolas, visto que esse tem sido alvo de constantes ataques por parte de alguns segmentos da sociedade.

3.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE O MOVIMENTO FEMINISTA BRASILEIRO E A TEORIA DE *GÊNERO* NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Para situar a Teoria de *Gênero* é necessário passar pela evolução do movimento feminista nos últimos anos. É a partir da evolução e das conquistas de tal movimento que surgiu a necessidade de uma teoria que atendesse às expectativas da modernidade. Não é possível datar especificamente quando o movimento feminista começou, visto que ao longo

da história da humanidade sempre existiram mulheres que subverteram o lugar destinado a elas em busca de igualdade. Mas faremos um retrospecto, mais especificamente a partir da virada do século XIX para o século XX, acompanhando aquilo que se intitulou como *Ondas do Movimento Feminista*: a primeira, a segunda e a terceira.

A escolha por esse recorte histórico se dá já que algumas concepções convergem, em alguns aspectos, com o pensamento bakhtiniano¹⁸. Não será possível contemplar todas as conquistas, configurações, figuras de destaques e produção teórica devido a abrangência e grandiosidade do movimento. Mas também não é possível falar sobre questões de *gênero* e diversidade sem voltar nosso olhar para o feminismo.

De maneira superficial e genérica, pode-se dizer que o movimento feminista é um movimento social e político que possui como pauta principal a defesa de direitos iguais para homens e mulheres em diferentes esferas, seja no âmbito da legislação, considerando os planos normativos e jurídicos, seja na formulação de políticas públicas, até chegar a mudanças de concepções, crenças e comportamentos. Se em um primeiro momento o movimento feminista lutou pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, mais tarde surgiu a necessidade de pensar e valorizar as diferenças sob uma outra ótica: a do socialmente construído¹⁹.

É comum ouvirmos o discurso “Se você é a favor da igualdade de direitos entre homens e mulheres, você é feminista”. A palavra feminista, desde sua gênese, veio acompanhada de uma carga semântica pesada, fazendo com que muitas mulheres, e também homens, mesmo se identificando com algumas pautas da luta, resistissem em se reconhecerem como tal. Mal amadas, frígidas, grosseiras, violentas, solitárias, feias, relaxadas com a higiene pessoal, “barraqueiras” e o atual “mimizenta” são exemplos de adjetivos que são associados ao feminismo e às feministas. É claro que um movimento que abalou e abala as estruturas de poder não seria recebido harmoniosamente por parte daqueles que são beneficiados por essa mesma estrutura. O feminismo assusta, amedronta, causa repulsa, porque questiona a ordem dita natural das coisas, que não são tão naturais assim - são naturalizadas ideologicamente; acaba com privilégios e desestabiliza o *status quo*.

Antes que o feminismo se consolidasse como movimento social, muitas outras lutas o antecederam: índias contra a violência de colonizadores, negras contra a escravidão e brancas

¹⁸ Na subseção 3.3 abordaremos a aproximação entre os estudos dialógicos da linguagem e os estudos de gênero e feministas.

¹⁹ O conceito de *gênero* alcançou discussões mais complexas e de diversas perspectivas, não se limitando apenas no “socialmente construído”. Entretanto, aqui não caberia esta extensa discussão.

pela conquista de cidadania. A história das mulheres e das lutas feministas se confunde. Foram inúmeras as mulheres que contribuíram para a construção de muitas mudanças sociais, tanto de forma organizada e coletiva como de forma individual.

A Revolução Francesa, em 1789, bradou a igualdade, a liberdade e a fraternidade. Esses princípios revolucionários passaram a inspirar diferentes segmentos sociais a lutar e a buscar a igualdade de direitos, a liberdade de poder ser quem se é e a fraternidade que inspira a convivência harmoniosa entre as diferenças.

Foi no século XIX que começaram a surgir manifestações públicas que possuíam como pauta a igualdade entre homens e mulheres no tocante à educação, ao mercado de trabalho e ao voto. A primeira feminista reconhecida publicamente no Brasil foi Nísia Floresta, escritora, abolicionista e republicana, que afirmava em seus textos que as mulheres tinham os mesmos direitos que os homens.

Uma das principais lutas do Movimento Feminista não só no Brasil, como também em outros países que foram seu berço, foi o direito ao voto. As duas primeiras Constituições Brasileiras, datadas em 1824 e 1891, não proibiam expressamente as mulheres de votar. Entretanto, foram necessárias muitas lutas ao longo de 40 anos até que o voto se tornasse uma realidade.

Entre o final do século XIX e início do século XX ocorreu a chamada *primeira onda*. No Brasil, a bióloga Bertha Lutz destacou-se com a fundação da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, em 1922, que lutava pelo direito ao voto, à escolha de domicílio e ao trabalho sem a autorização do marido.

A partir de 1920, grupos batizados de Ligas para o Progresso Feminino formaram-se em todo país. Dois anos depois, a líder dessa emergente e triunfante corrente sufragista, a bióloga paulista recém-chegada da Europa, Bertha Lutz, organizou no Rio de Janeiro o *I Congresso Internacional Feminista*. Consolidou-se assim a criação da Federação Brasileira para o Progresso Feminino, unindo em torno de si as ligas estaduais e exercendo papel central na mobilização das mulheres, na ocupação de espaços na imprensa e na montagem de estratégias para a conquista do sufrágio feminino. (BARRETO *et al*, 2015, p.23).

Antes de o voto feminino se tornar uma realidade brasileira, uma importante conquista, dentre tantas outras, merece ser mencionada. Em 1927 a lei eleitoral do Rio Grande do Norte concedeu o direito ao voto às mulheres potiguaras. Alzira Soriano tornou-se a primeira prefeita da América Latina ao ser eleita para governar a cidade de Lage (RN). Esse feito impulsionou as sufragistas de outros estados brasileiros, que começaram a requerer o alistamento. Foi em 24 de fevereiro de 1932 que as mulheres materializaram uma conquista histórica na luta pelos direitos civis igualitários: o tão sonhado direito de votar e ser votada:

O Código Eleitoral de 1932, elaborado no governo Getúlio Vargas, introduziu o voto feminino e o voto secreto, instaurando uma nova fase na cultura política brasileira. As eleições para a Assembleia Nacional Constituinte de 1934 foram convocadas para 3 de maio de 1933, inaugurando a era do direito de mulheres ao alistamento, como eleitoras e como candidatas. (BARRETO *et al*, 2015, p.26).

A exclusão política das mulheres não se alterou concomitantemente ao direito de votar. Era necessário investir na candidatura das feministas para a Assembleia Nacional Constituinte de 1933. Dos 254 votantes, duas vezes eram feministas: Carlota Pereira de Queiroz, primeira deputada federal do Brasil, eleita por São Paulo, e Almerinda Farias Gama, uma das primeiras mulheres negras na política brasileira. Nove mulheres foram eleitas deputadas estaduais, dentre elas, Antonieta de Barros, por Santa Catarina, primeira deputada negra do Brasil. A Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), presidida por Bertha Lutz, teve um papel central ao patrocinar a campanha nacional para eleição de mulheres.

Célia Regina Jardim Pinto em seu *Uma história do feminismo no Brasil* (2003) afirma que o novo feminismo (*segunda onda*) nasce na ditadura. Durante as décadas de 60 e 70, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, havia um ambiente propício para o surgimento de movimentos sociais. Com o fim da Guerra da Coréia e do Vietnã, acabava também o sonho americano materializado no *american way of life*. As guerras mostraram ao mundo que nem todos tinham seu lugar reservado para atingir a felicidade. Na Europa, o sonho da revolução socialista também teve suas estruturas abaladas com a revelação dos crimes stalinistas. Pinto (2003, p.42) destaca a importância do movimento jovem da década de 60, tanto pelo seu caráter inovador em termos políticos, quanto pela capacidade de por em xeque os valores conservadores da organização social. Nos EUA, a nova fase do movimento de mulheres teve como uma de suas referências Betty Friedan, com a publicação do livro *A mística feminina*, em 1963. Sobre a segunda onda, Magda Guadalupe dos Santos (2015, p. 140) assinala:

Nessa nova fase há diferenças básicas em relação à primeira onda, que reivindicava a igualdade de direitos entre os sexos, tais direitos conforme o entendimento de Sue Thornham, estando vinculados, contudo, a valores individuais e reformistas. Já a segunda onda tem um aspecto coletivista e revolucionário, clamando as mulheres para uma participação real na reconstrução da sociedade.

É também na década de 1960 que o mundo assiste ao surgimento de uma pílula que revolucionou a maneira pela qual as mulheres exerciam sua sexualidade e, conseqüentemente, a sua relação com a maternidade: o anticoncepcional. Sexo e reprodução podiam estar separados. A pílula trouxe não só a possibilidade de um exercício mais livre da sexualidade como também proporcionou o planejamento familiar. O medo da gravidez deu espaço para o

desejo e para o prazer. Trouxe também autonomia, visto que o uso do método contraceptivo podia ser usado sem o conhecimento do parceiro. O novo feminismo ocidental expôs outras demandas das mulheres e se distanciou da sua primeira versão, atrelada à busca do direito ao voto.

Entretanto, no Brasil o cenário era outro. Até 1962 o Código Penal brasileiro submetia as mulheres casadas à tutela marital. Não havia a possibilidade de se trabalhar fora ou viajar sem o consentimento do marido. Dois campos ideológicos disputavam a hegemonia: de um lado, os conservadores, compostos pela classe média, empresários e grandes proprietários de terra e por lideranças das forças armadas nacionais, representados por partidos como a UDN (União Democrática Nacional); de outro, o operariado urbano, camponeses, estudantes, intelectuais e alguns representantes da Igreja católica, representados por partidos de esquerda como o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro). A história desses dois grupos e do regime militar que se iniciou com o golpe de 1964 marcou fortemente a organização e as ações do movimento feminista nas décadas seguintes. Censura, cassação a direitos políticos, tortura, desaparecimentos e prisões arbitrárias e exílio faziam parte do cenário nacional. Para Célia Regina Jardim Pinto (2003, p. 43), “tínhamos, portanto, na Europa e nos Estados Unidos, cenários de grande efervescência política, de revolução de costumes, de radical renovação cultural, enquanto no Brasil o clima era de ditadura militar, repressão e morte”.

Mesmo assim, o movimento ganhou outra configuração no país e passou a solidificar-se nas reuniões de grupos organizados de mulheres que defendiam que mulheres e homens eram seres humanos iguais. Ao destacar as desigualdades, o movimento expôs as posições inferiores que as mulheres ocupavam no mercado de trabalho, na organização da vida política, no ordenamento jurídico, na produção de conhecimentos científicos e nas instituições como escolas, serviços de saúde, sindicatos e igrejas, a partir da própria condição de donas-de-casa, esposas e mães.

O feminismo brasileiro nasceu e se desenvolveu em um difícilíssimo paradoxo: ao mesmo tempo que teve de administrar as tensões entre uma perspectiva autonomista e sua profunda ligação com a luta contra a ditadura militar no Brasil, foi visto pelos integrantes desta mesma luta como um sério desvio pequeno-burguês. (PINTO, 2003, p. 45).

A explosão feminista se deu no Brasil na década de 70, influenciada pelos ideais marxistas e opondo-se à ditadura militar que vigorava na época. No entanto, desde os anos 60, quando o país começou a se modernizar, ocorreram mudanças no tocante à condição da mulher brasileira, como a expansão do mercado de trabalho e do sistema educacional, gerando

novas oportunidades para as mulheres. Aquilo que na época era denominado próprio de mulheres, no caso o espaço familiar, foi, aos poucos, transgredido (SARTI, 2004).

Foi em 1975 que a ONU declarou o ano internacional da mulher, em resposta às manifestações das norte-americanas e europeias que gritavam palavras de ordem como *Nosso corpo nos pertence! O privado também é político! Diferentes, mas não desiguais*, fato esse que contribuiu consideravelmente para a difusão do movimento feminista. Para Magda Guadalupe dos Santos (2015, p.148): “Como ponto de interseção entre uma fase e outra, vale mencionar a construção de categorias de sexo enquanto categorias do discurso e como elementos da reprodução do sistema patriarcal”.

Nas últimas três décadas do século XX no Brasil, também o *movimento de mulheres* (compostos por mulheres de vários segmentos econômicos e sociais que abraçavam causas como “movimento contra a carestia”, “clube de mães”, “movimento pela anistia”, etc.) aproximou-se cada vez mais do movimento feminista, dando força e ajudando-o a se consolidar. Se por um lado o cenário político nacional era marcado pelo cerceamento das liberdades democráticas, o que impedia a promoção de qualquer organização social isenta de riscos, por outro, o manto protetor da ONU possibilitou a organização de espaços de discussão em que as mulheres puderam discutir suas demandas comuns.

Em 1972, em São Paulo, surge o primeiro esboço de organização feminista, composto principalmente por professoras universitárias e algumas mulheres que regressavam ao país depois de uma experiência nos EUA e na Europa. Em 1975, em Belo Horizonte, na reunião anual da Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC), foi organizada uma mesa com o tema “mulher”. No mesmo ano, no Rio de Janeiro, na Associação Brasileira da Imprensa (ABI), aconteceu uma semana de debates intitulada “O Papel e o Comportamento da Mulher na Realidade Brasileira”, patrocinada pelo Centro de Informações da ONU. Desse encontro, surgiu a fundação do Centro da Mulher Brasileira (CMB), a primeira organização feminista do país nessa nova fase. O papel do Centro era organizar grupos de reflexão que tornassem visível a questão feminina, com o intuito de combater o papel subalterno da mulher na sociedade. Nesse mesmo ano organizou-se o Movimento Feminino pela Anistia.

No ano de 1976, em São Paulo, após o Encontro para Diagnóstico da Mulher Paulista, foi criado o Centro de Desenvolvimento da Mulher Brasileira (CDMB). No mesmo ano aconteceu o Encontro de Mulheres de São Paulo, no Sindicato dos Jornalistas.

Em 1979 muitas das mulheres que foram exiladas durante a ditadura militar puderam voltar para o seu país. A junção da experiência internacional que as exiladas traziam em sua

bagagem com as conquistas daquelas que aqui ficaram foi preponderante para o fortalecimento do movimento nos anos 80: “Nos anos 1980 o movimento de mulheres no Brasil era uma força política e social consolidada. Explicitou-se um discurso feminista em que estavam em jogo as relações de gênero.” (SARTI, 2004, p.42). Também nesse mesmo ano, em Fortaleza, realizou-se o Encontro Nacional Feminista, que na sua segunda edição no Rio de Janeiro, no ano seguinte, reuniu mais de 1.500 mulheres professoras, estudantes, militantes.

A partir desse momento, nascia no país uma época com menos repressão e mais possibilidade de manifestações por ideais. O bipartidarismo, enfim, acabara. Com isso, cresce o espaço para “múltiplas manifestações político-ideológicas das oposições.” (PINTO, 2003, p. 32). O movimento feminista no Brasil esteve relacionado à luta pela redemocratização e por direitos de cidadania e igualdade. Surgiram, então, por todo o país, vários agrupamentos autônomos de mulheres das mais diferentes expressões políticas próximas das organizações de esquerda. As militantes feministas desse período dividiam-se partidariamente entre o MDB (Movimento Democrático Brasileiro) e o PT (Partido dos Trabalhadores). A questão feminista e a política foram indissociáveis.

As integrantes dos diversos conjuntos formados no contexto dos anos de 1970 vinham quase que na sua totalidade dos agrupamentos de esquerda. Algumas questões orientavam o debate, como: feminismo ou feminino? Luta geral ou luta específica? Da salvação do povo (ou da classe operária, dependendo da linha política) para a salvação das mulheres e a derrocada do patriarcado, Por onde começar? Quais questões abordar? Quais mulheres “salvar”? Todas? As mais oprimidas E quem é o inimigo principal? O homem ou o capitalismo? E, afinal, quem somos? Cadê a nossa identidade e o nosso prazer? O que fazer com nossa sexualidade? Onde colocamos o afeto, os filhos, os homens? Seremos todas irmãs na luta pela igualdade? E a liberdade, como encontrá-la? (BARRETO et al, 2015, p.32).

Obviamente o debate não se deu sem conflitos e marcou a segunda metade dos anos de 1970. É nesse contexto que ressurgem o movimento negro e de mulheres negras, destacando-se a figura da cofundadora do Movimento Negro Unificado, a antropóloga e ativista Lélia Gonzalez.

Durante toda a década de 80 surgem novos grupos feministas que passam a pensar na violência contra a mulher e na sua saúde como reivindicação de políticas públicas. O chamado “feminismo acadêmico”, apoiado pelo Departamento de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, também ganha espaço e apoio para pesquisas na área, dando origem a Núcleos de Pesquisa em Estudos da Mulher, uma vez que muitas militantes feministas também estavam nas academias. Segundo Pinto (2003, p.33), todas essas mudanças proporcionaram “a

conquista de espaços no plano institucional, por meio de conselhos da condição da Mulher e Delegacias da Mulher; a presença de mulheres nos cargos eletivos; e as formas alternativas de participação política”.

No ano de 1985 foi criado o Conselho Nacional da Condição da Mulher (CNDM), que começou com uma mobilização em 1983, na campanha das Diretas-Já. No entanto, o Conselho não teve muito tempo de vida útil. Com o governo Collor, mulheres que não possuíam um histórico tradicional no movimento feminista passaram a ser indicadas como conselheiras e diretoras e o orçamento do Conselho foi diminuído. Questões que iam desde os direitos reprodutivos até a criação de creches foram abordadas pelo Conselho de 85 a 89. Mas sua maior conquista se deu na constituição de 1988. As mulheres que foram eleitas para funções constituintes formavam apenas 5,7% da Casa. Apesar de essas mulheres se unirem e se autointitular a bancada feminina no congresso, não eram uma bancada feminista. Mesmo assim, o movimento feminista conseguiu se organizar para fazer com que a luta pelos direitos das mulheres fizesse parte da Assembleia Nacional Constituinte.

O caso da Constituinte é particularmente interessante, pois não se tratava de forma alguma de um Congresso Constituinte feminista, nem mesmo de uma bancada feminina feminista. Todavia, foram muitas as vitórias do movimento. Esses êxitos foram consequências de uma bem montada estratégia de mobilização que reuniu mulheres do país inteiro, levou para Brasília lideranças regionais, promoveu campanhas e manteve um atento acompanhamento ao longo dos trabalhos (SARTI, 2004). Dentre as várias conquistas proporcionadas através da Constituição de 1988, pode-se destacar o Artigo 5º, I: “Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”. A questão do aborto, que aparecia na “Carta das mulheres” produzida durante o encontro da CNDM, desapareceu no documento.

A passagem dos anos 80 para os 90 trouxe consigo questões específicas em relação às mulheres que ganharam mais atenção: a violência contra a mulher, a saúde da mulher e a sexualidade. A criação da delegacia da mulher não foi o suficiente para acabar com a violência, mas a mulher passou, pelo menos, a ser reconhecida como vítima. Questões como planejamento familiar e aborto ganharam destaque, não sem causar polêmicas e divisões. Também nesse período destacou-se a atuação de organizações de mulheres negras. Os Encontros Nacionais Feministas passam a ser também um local de articulação política desse segmento. Em 1987, em Garanhuns (PE), as mulheres negras decidiram realizar no ano seguinte o “I Encontro Nacional de Mulheres Negras” em Valença (RJ). O encontro foi

marcado por temas como racismo, crítica aos festejos da abolição, educação, saúde, trabalho, cultura e sexualidade.

Também é importante destacar a organização e atuação das mulheres lésbicas, que produziram publicações e realizaram encontros e Seminários Nacionais e estaduais. Em 1999 o Rio de Janeiro sediou o “V Encontro de Lésbicas e Feministas da América Latina e do Caribe”.

Outro lugar que o feminismo conquistou ao longo dessas duas décadas, como já mencionado, foi o ambiente acadêmico. Durante 20 anos a Fundação Carlos Chagas, patrocinada pela Fundação Ford, promoveu 8 concursos que financiaram 170 projetos de todas as regiões do país, de maneira que a fundação se tornou referência em estudos sobre as mulheres no Brasil.

Também é importante destacar o papel da mídia nesse contexto. Na década de 1970 o Jornal *Brasil Mulher* foi um importante porta-voz do Movimento Feminista pela anistia. Outros Jornais surgiram, como o paulista *Nós Mulheres* e o Jornal *Mulherio*, que contou com o suporte de pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas. Na TV, a Rede Globo de Televisão exibiu o seriado *Malu Mulher*, que contava a história de uma mulher divorciada e sua batalha para sobreviver sozinha com os cuidados da filha. Na *Revista Cláudia*, a jornalista Carmem Silva incentivava suas leitoras ao mercado de trabalho e ao questionamento de paradigmas traçados para o masculino e feminino (BARRETO et al, 2015, p. 39).

A década de 1990 trouxe um reforço para a publicação de mulheres com o lançamento da *Revista de Estudos Feministas* (REF), organizada por um grupo de acadêmicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), inspiradas pelas teóricas dos EUA e da Europa, trazendo discussões sobre as questões de *gênero*, raça, cultura e sociedade. Hoje a REF é uma referência nacional para os Estudos Feministas e compreende núcleos de estudos de *gênero* em universidades brasileiras como a Unicamp, a USP, a UFF e a UFSC, responsável atual pela edição da revista.

Os últimos anos do século XX e a primeira década do século XXI foram de significantes conquistas para o movimento. Na última década do século XX o movimento profissionalizou-se por meio da criação de várias ONGs (Organizações Não-Governamentais) que lutaram, principalmente, por maior espaço político para as mulheres e na aprovação de medidas protetoras. A criação do Conselho Nacional de Direitos da Mulher (CNDM) em 1985, o nascimento de vários Conselhos Municipais e Estaduais, as Delegacias de Mulheres,

Casas-Abrigo, creches, mudanças na legislação, tudo isso foram conquistas de anos de luta de mulheres de diferentes regiões do país, de distintas classes e graus de instrução.

Contrariando o feminismo branco, de classe média, heterossexual e intelectualizado, nos anos 90 surge o que se pode chamar de “feminismos”. A *terceira onda* contempla as mudanças de estereótipos, as representações midiáticas e a linguagem usada para construir as feminilidades, em uma interpretação pós-estruturalista do gênero e da sexualidade, não sem considerar as discussões travadas pelas gerações anteriores e sem questionar o papel das mulheres na sociedade. Para Santos (2015, p.148):

Um dos pontos de passagem de uma onda a outra é justamente a interpretação dos dualismos e a recusa do enclausuramento em abordagens dicotômicas entre teoria e prática, natureza e cultura, heroína e oprimida, que, de uma forma ou de outra, já se apresentam na obra de Beauvoir.

Se no campo teórico Beauvoir se destacou como uma referência da *segunda onda*, Judith Butler é uma das teóricas da *terceira onda* que se destaca, com preocupações filosófico-políticas. A filósofa questiona a existência de uma feminilidade específica ou de um conjunto de valores próprios que tenham sido desconstruídos ao longo da história, mas que podem ser recuperados e associados às mulheres enquanto um grupo. (SANTOS, 2015, p.150).

A necessidade de se pensar nos vários marcadores sociais que atravessam a categoria mulheres é uma das grandes características das transformações pelas quais o feminismo passou. Ainda de acordo com Magda Guadalupe dos Santos (2015, p.149): “O Feminismo ganha feições novas, com um nível de complexidade maior, com relevos paradoxais, uma vez que se veem problematizadas sob enfoque diversos, as visões abarcadoras das grandes teorias.”

Através das ONGs, criaram-se vários segmentos, como o das mulheres negras, trabalhadoras do campo, prostitutas etc. Para Célia Regina Jardim Pinto (2003, p. 45), a maneira pela qual o feminismo se desenvolveu no Brasil é muito característica e não pode fugir de um problema:

Por um lado, se organiza a partir do reconhecimento de que ser mulher, tanto no espaço público como no privado, acarreta consequências definitivas para a vida e que, portanto, há uma luta específica, a da transformação das relações de gênero. Por outro lado, há uma consciência muito clara por parte dos grupos organizados de que existe no Brasil uma grande questão: a fome, a miséria, enfim, a desigualdade social, e que este não é um problema que pode ficar fora de qualquer luta específica. Principalmente na luta das mulheres e dos negros, a questão da desigualdade social é central.

Ainda para a autora, tal conjuntura leva e dois problemas muito particulares: a minimização de questões específicas dentro dos partidos de esquerda por estarem incluídas dentro da temática da desigualdade e a desigualdade presente no interior dos próprios movimentos. O movimento feminista brasileiro é profundamente marcado pelas questões políticas.

No ano de 1994 a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher – “Convenção de Belém do Pará” – foi adotada pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos como resposta à violência contra as mulheres existente na América. A convenção considerou a interseccionalidade como constituinte das situações de vulnerabilidade, cruzando fatores como raça, origem étnica ou condição de migrante, de refugiada ou de deslocada, gestante, deficiente, menor, idosa ou a em situação sócio-econômica desfavorável, além de situações de conflito armado ou de privação da liberdade.

Independentemente das diferentes pautas motivadas pelas especificidades de cada segmento de mulheres, uma mereceu atenção especial: a violência doméstica. A violência física, psicológica, sexual e patrimonial não distingue cor, classe ou orientação sexual, mas possui *gênero* e raízes históricas bem fundamentadas. Para Pinto (2003, p.80):

A questão da violência contra a mulher foi sempre tratada no Brasil como um tema tabu, restrito à esfera privada. A posição do homem como portador do direito de vida ou de morte sobre aqueles sob seu teto tem raízes na casa-grande escravocrata. A mulher naquela situação era frequentemente objeto de estupro. Ou era a mulher branca, que se submetia ao homem por ser este seu dever de esposa para reproduzir a prole, ou era a mulher negra, objeto de desejo do homem branco que se permitia com ela prazeres não permitidos na casa-grande. A não-submissão dessas mulheres ao poder do homem justificava a violência. Somava-se a esse poder de mando a moral católica e sexista que reinava no país e que constituía as mulheres como sujeitos submissos e castos desde a mais tenra idade, estabelecendo esse como o único padrão aceitável de feminilidade.

Esse direito do homem sobre a vida das mulheres, foi, inclusive, amparado pela jurisprudência nacional durante muito tempo. Uma traição, por exemplo, dava ao homem o direito de matar para defender sua honra. A honra de um homem já valeu mais que a vida de uma mulher.

A Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006, mais conhecida como Lei Maria da Penha, foi uma importante conquista como meio de coibir as violências domésticas e foi uma resposta do país à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos, por não dispor de mecanismos suficientes e eficientes para coibir a prática de violência doméstica contra a mulher. Após a denúncia de Maria da Penha à Comissão, o Estado brasileiro foi responsabilizado por negligência, omissão e tolerância com

relação à violência contra as mulheres. No tocante às mudanças legislativas, também é importante mencionar a Lei 13.104, que entrou em vigor em 2015, alterando o código penal ao incluir uma modalidade de homicídio qualificado, o feminicídio. Uma mulher morre a cada hora no Brasil, sendo que metade desses homicídios é praticada por meio de armas de fogo. Ocupamos o 5º lugar mundial nesse tipo de crime.

Apesar de o mundo viver um momento de exaltação do conservadorismo, é importante lembrar que no século XXI tivemos e temos importantes chefes de Estado mulheres no poder, como, por exemplo, a presidenta Dilma Rousseff no Brasil. Foi no governo de seu antecessor, Lula, que foi criada a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM), em 2003, com status de ministério. Em maio de 2016, durante o governo de Michel Temer, a SPM foi extinta, juntamente com o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos.

A participação feminina na política ainda é ínfima, não só no Brasil como também em vários outros países do mundo. “De acordo com cálculos das Nações Unidas, se for mantido o ritmo atual de crescimento da participação feminina em cargos de representação, o mundo levará 400 anos para chegar a um patamar de equilíbrio de gênero” (BARROSO et al, 2015, p.41). O Brasil possui um dos piores desempenhos do mundo com relação à participação de mulheres no parlamento, mesmo com as mulheres sendo a maioria do eleitorado nacional.

Não é apenas no campo político que as mulheres sofrem desvantagens. Existem outras formas de opressão. Padrões de beleza inatingíveis impostos pela mídia, transtornos alimentares, tripla jornada de trabalho, abandono parental, desigualdade salarial. Para Magda Guadalupe dos Santos (2015, p. 147),

Mulheres são sempre censuradas pela heteronomia patriarcal, que se institucionaliza por meio de penalidades legais, tais como para o adultério feminino, para o direito ao aborto, entre outros. Tal heteronomia, muitas vezes, corrobora na redução das mulheres a mero objeto de utilização pornográfica, vítimas de abusos de todo gênero, inclusive o sexual. A forma de controle da ferocidade patriarcal é mesmo a elucidação dessa política ideológica cultural, que se adentrara pela mitologia, literatura, cinema e leis.

A heteronomia patriarcal mencionada por Santos sustenta-se em diferentes esferas e se apropria, inclusive dos aparatos culturais. Atinge de diferentes formas mulheres atravessadas por diferentes marcadores sociais. Essa, talvez, seja a grande evolução do feminismo atual, o reconhecimento das especificidades de ser mulher:

Eis que o feminismo demonstra-se como a grande voz que se realça diante das vozes de todas as mulheres em seu complexo processo de construção de identidades e de

gênero, na diferença e na pluralidade cultural dos vários tempos do existir humano. Não se trata, contudo, de uma voz uníssona, mas composta de sons variados que instauram a produção de oposições pouco discretas como forma de criticar a matriz cultural patriarcal. (SANTOS 2015 p.158).

Enfim, pode-se dizer que movimento feminista formou e forma uma nova configuração do “ser mulher”, marcou e marca épocas, diferenciou gerações de mulheres e modificou e modifica formas de pensar e viver. Passou-se, ao longo desses anos, do feminismo da igualdade para o feminismo da diferença. Sua história não acaba aqui, ainda há muito por fazer.

3.2 O SEXO E O GÊNERO: FEMINILIDADES CONSTRUÍDAS DIALOGICAMENTE

Simone de Beauvoir, em seu livro *O Segundo Sexo* (1949), proferiu o famoso enunciado: “Não se nasce mulher, torna-se mulher”. Tão impactante quanto emblemático, esse discurso representa um olhar sobre o “ser mulher” que ultrapassa a luz da biologia, da anatomia, da ciência, e que vai ao encontro da constatação de que assim como todas as coisas do mundo social, “ser mulher” é resultado de processos contextuais, ideológicos, sociais e históricos. Judith Butler traz que:

Embora a unidade indiscutida da noção de ‘mulheres’ seja frequentemente invocada para construir uma solidariedade da identidade, uma divisão se introduz no sujeito feminista por meio da distinção entre sexo e gênero. Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto sexo. Assim, a unidade do sujeito já é potencialmente contestada pela distinção que abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo. (BUTTLER, 2003, p.22).

A denominação *Gênero* é recente. Fez-se necessária a partir da década de 70, com a evolução do movimento feminista. A palavra *Gênero* foi importada da gramática (SCOTT, 1995), lugar que determina a classificação das palavras em “femininas” e “masculinas”. Assim, o gênero de uma palavra não representa, necessariamente, o sexo de uma palavra. A palavra “Cadeira”, por exemplo, é do gênero feminino, mas não se pode dizer que seja do sexo feminino. O termo surgiu como categoria linguística, como uma “forma de classificar fenômenos, um sistema socialmente consensual de distinções e não uma descrição objetiva dos fatos inerentes. A referência à gramática é ao mesmo tempo explícita e plena de possibilidades não examinadas.” (SCOTT, 1995, p.2).

Para Margareth Rago (1998, p. 27), os *estudos da mulher* não devem pensá-la como “uma essência biológica pré-determinada, anterior à História, mas como uma identidade

construída social e culturalmente no jogo das relações sociais e sexuais, pelas práticas disciplinadoras e pelos discursos/saberes instituintes”. Dessa forma, os estudos de *gênero*, mesmo apresentando diferentes vertentes, partem de uma perspectiva menos essencialista e mais social sobre o *ser mulher*.

E é sob uma perspectiva social, histórica, cultural e ideológica que gênero diferencia-se de sexo. O sexo é biológico, nasce-se com um sexo, com órgãos sexuais. *Gênero* é muito mais que isso, é tudo aquilo que seja socialmente construído com relação ao que seja feminino e masculino. Um exemplo simples é o fato de que, em algumas culturas, na atualidade, mesmo antes de nascer o bebê já possui um enxoval com uma cor determinada: se for menino, azul; se for menina, rosa. Desde a concepção dos bebês as relações de *gênero* se fazem presentes. É a partir do reconhecimento do sexo que os pais iniciam seus planos e começam a imaginar como será o bebê e seu futuro. A educação dada, os brinquedos, as roupas, o tratamento, tudo se diferencia dependendo do sexo da criança. A esfera familiar é apenas a primeira em que as relações de *gênero* vão se constituindo. E assim, desde que nascem, crescem, desenvolvem-se, as pessoas estão cercadas e são atravessadas pelos discursos relativos ao *gênero*, que as constituem. Ao longo de toda a vida, a partir das relações sociais em diferentes esferas os estereótipos pertencentes ao masculino e ao feminino vão sendo reforçados, e, conseqüentemente, há a desigualdade da dicotomia que resulta em uma hierarquia dos sexos/gênero.

Na sua utilização mais recente, o termo *gênero* parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O termo *gênero* enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. (SCOTT, 1995, p.3). A teoria de *gênero* não se reduz à distinção que envolve sexo e *gênero*. Esta é uma forma didática, porém reducionista de se entender as questões de *gênero*. Há dentro do próprio campo de estudos de *gênero* o questionamento desse sistema binarista que envolve o biológico e o social, o natural e o cultural, o dado e o construído. Joan Scott (1995, p.16) define *gênero* em duas partes que possuem diversos subconjuntos, diferenciados, porém relacionados: “(1) O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significados às relações de poder, mas a mudança não é unidirecional.” Francisco Cabral e Magarida Díaz

(1999, p.1), nas reflexões que fazem sobre a ampla questão, reforçam o argumento que envolve relações de poder nas relações de *gênero* quando distinguem que:

Sexo refere-se às características biológicas de homens e mulheres, ou seja, às características específicas dos aparelhos reprodutores femininos e masculinos, ao seu funcionamento e aos caracteres sexuais secundários decorrentes dos hormônios. Gênero refere-se às relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres que são o resultado de uma construção social do papel do homem e da mulher a partir das diferenças sexuais.

O *gênero*, dessa forma, não se refere apenas às construções sociais que dicotomizam feminilidades e masculinidades, atribuindo papéis sociais (e sexuais) àqueles e àquelas que são diagnosticados como homens ou mulheres. Nas relações de gênero há também relações de poder. Não se tratam de meras diferenças sociais decorrentes das diferenças biológicas, mas sim, de contestar o movimento que busca na biologia a justificativa para as desigualdades sociais de modo a tentar naturalizá-las. Em diferentes esferas sociais, que vão da familiar à científica, é possível encontrar exemplos que insistentemente usam justificativas biológicas, ou seja, relacionadas ao corpo, para delimitar o que pertence ao universo masculino e feminino. O uso de tais argumentos corrobora com a soberania de um diante de outro, reforçando a hierarquia e a desigualdade. Maria Tereza Citeli (2001, p.132) expõe os esforços da teoria de *gênero* para contestar a naturalização das desigualdades, pois:

[...] desnaturalizar hierarquias de poder baseadas em diferenças de sexo tem sido um dos eixos centrais dos estudos de gênero. Estabelecer a distinção entre os componentes - natural/biológico em relação a sexo e social/cultural em relação a gênero - foi, e continua sendo, um recurso utilizado pelos estudos de gênero para destacar essencialismos de toda ordem que há séculos sustentam argumentos biologizantes para desqualificar as mulheres, corporal, intelectual e moralmente.

Os estudos de *gênero* não ignoram as distinções biológicas relacionadas a homens e mulheres, mas revelam e fazem refletir sobre o quão socialmente construída é a falsa supremacia masculina. O homem, por muito tempo, foi tomado como o sujeito social universal, livre, autônomo e racional. Esse pensamento, que tem suas origens no Iluminismo, reverbera até os dias atuais, mesmo com esforços das principais teóricas pós-estruturalistas para desconstruir essa concepção.

O corpo feminino como objeto de estudo das ciências foi desenhado e estudado de maneira a comprovar a sua inferioridade, a sua “natural” desvantagem frente ao homem branco europeu. Segundo Citeli (2001), é impossível pensar que tais resultados, tais pesquisas e tais cientistas estejam imunes ao social, político, cultural e ideológico em que estão embebidos. Há uma tendência muito grande, principalmente em se tratando de pesquisas científicas relacionadas ao corpo, em justificar comportamentos baseados na genética, e não

ao ambiente social. Esse é um dos motivos que faz os estudos de *gênero* extremamente importantes para a humanidade, por ser um contraponto dos discursos ideológicos científicos biologizantes.

Apesar de os argumentos científicos-biológicos serem mais facilmente aceitos pela sociedade, o uso do termo *gênero* “rejeita as explicações biológicas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos que as mulheres têm a capacidade para dar a luz e de que os homens têm uma força muscular superior.” (SCOOT, 1995, p. 75). Mais que isso, o termo *gênero* procura identificar como os papéis sociais atribuídos aos homens e às mulheres estão envoltos em construções sociais e são construídos discursivamente. Tenta pensar em como estas relações foram construídas, como funcionam e também como são passíveis de mudanças, já que a sociedade se movimenta constantemente (SCOTT, 1995).

A repressão à sexualidade da mulher é resistente e situada historicamente. Neste processo o corpo possuiu (e possui) um importante papel, tanto no campo pessoal, o corpo, reprimido, o prazer, negado, quanto no social, já que o corpo também foi (e ainda é) instrumento de justificativa para exclusão de vários direitos, como, por exemplo, a entrada das mulheres no mercado de trabalho:

A história do corpo feminino trouxe à luz as inúmeras construções estigmatizadoras e misóginas do poder médico, para o qual a constituição física da mulher por si só inviabilizaria sua entrada no mundo dos negócios e da política. O questionamento das mitologias científicas sobre sua suposta natureza, sobre a questão da maternidade, do corpo e da sexualidade foi fundamental em termos da legitimação das transformações libertadoras em curso. (RAGO, 1998, p.35).

A tão difundida e alimentada inferioridade ou incapacidade feminina para exercer determinadas atividades que fugissem da esfera familiar foi resultado de um discurso masculino construído justamente com o propósito de alimentar e reforçar a desigualdade, pautando-se em diferenças. Com certeza não há inocência nesse processo, pois:

Sem dúvida alguma os sistemas de diferenciação social como classe, raça, etnia, geração, além de gênero, têm como objetivo o exercício e manutenção de poder implicando sempre em relações desiguais e de submissão com consequências importantes para a autonomia individual e coletiva, e para o exercício pleno da cidadania, quando se considera o ser humano como agente protagonista de sua própria transformação em um contexto bio-psico-social. (CABRAL, DÍAZ, 1999, p.3).

Parece contraditório pensar que há discriminação quando se tratam de importantes cargos, enquanto dentro dos lares e das famílias é cada vez mais comum mulheres assumirem o papel de chefes de família. Mas não é, quando se analisa a questão do ponto de vista da

ideologia dominante, das relações de poder. No início do século XX seria praticamente impossível pensar em uma mulher de classe média que administrasse a casa não só na organização e educação dos filhos como também financeiramente, apesar de que as mulheres pobres já faziam isso e mostravam que a incapacidade feminina para o desenvolvimento de determinadas tarefas não existe. A diferença entre os sexos não pode ser o argumento solidificante da desigualdade de direitos, da restrição econômica, da marginalização das mulheres. Para Izaura Rufino Fischer e Fernanda Marques (2001, p.10):

As restrições impostas à mulher dão lugar a um processo de exclusão que frequentemente se ancora nas diferenças. Essa ideia da diferença permeia discursos hegemônicos, estando presente em falas sobre as desigualdades de gênero, impedindo que se lide adequadamente com o que distingue homens e mulheres. Diferença faz par com identidade, assim como desigualdade o faz com igualdade. No pensar de Laurentis (1987), o ser humano, ao tornar-se o “sujeito múltiplo”, percebe suas identidades sociais básicas (gênero, raça, etnia) e, por conseguinte, as diferenças que apresentam entre si.

Todas as pessoas, independente de seus sexos, são diferentes, e é isso que constitui os sujeitos, já as desigualdades são discriminatórias e excludentes. Pensar nas questões de diferenças e de igualdades entre os gêneros tem provocado acalorados debates dentro dos campos teóricos. Conceituar a diferença sem cair na armadilha do binarismo, da fragmentação e da dispersão do sujeito tem sido um desafio, saber quando é interessante ressaltar a igualdade e quando reivindicar o direito à diferença. Para Joan Scott, exaltar a igualdade ou a diferença deve ser uma estratégia política definida de acordo com o contexto discursivo particular: “Existem momentos em que faz sentido para as mães pedir consideração por seu papel social, e contextos nos quais a maternidade é irrelevante na conduta das mulheres; mas ao defender que ser mulher é ser mãe encobrimos as diferenças que tornam possível essa eleição”. (SOCOTT, 1999, p.221). A historiadora se posiciona contrariamente à perspectiva de oposição binária universal. A polaridade não pode ser fixa, uma vez que se movimenta e se transforma de acordo com a história e se coloca também como um constructo histórico subjetivo ou ficcional. A assimetria de *gênero* possui variantes históricas e culturais com relação àquilo que é considerado desigual. Homens e mulheres são sujeitos e assujeitados nas relações de poder histórico-culturais.

O maior desafio se coloca atualmente está no plano ideológico. As mulheres já foram às ruas, já queimaram sutiãs, já gritaram que mereciam direitos e reconhecimento por suas capacidades e habilidades. Mas mesmo assim ainda há muito por se fazer. Os problemas relacionados às questões de *gênero* estão no imaginário social que nos permeia. Estão nas

conversas inocentes do dia a dia. Estão em piadas feitas nas horas vagas. Estão nos anúncios publicitários, nas revistas, nos outdoors, na mídia.

3.3 REPRESENTAÇÕES DO CORPO FEMININO NA MÍDIA

A representação do corpo na mídia, mais precisamente nos anúncios publicitários, foi um dos cerne da leitura crítica desenvolvida por meio da elaboração didática desta pesquisa. As imagens falam, constroem sentidos e também são discursos vivos, criam ficções e visões de mundo. Por isso, esta seção tecerá algumas considerações sobre as construções de *gênero* a partir da representação do corpo em imagens. Qual é o corpo predominante? Que estereótipo ele representa? Quais os efeitos de sentido que pode provocar? Da mesma forma que as representações do corpo reificam noções de *gênero* e sexualidade, também podem desestabilizá-las quando questionadas e subvertidas.

Os anúncios publicitários também são um meio divulgador de cultura e contribuem com a construção de identidades. Uma das estratégias publicitárias é despertar a atenção do potencial consumidor fazendo com que ele se identifique com aquilo que a marca/produto oferece. Essa estratégia cria uma sensação de que a escolha é livre e de que é feita por meio da identificação com um modo de ser. Mas será que a suposta livre escolha não vem impregnada de inclinações aos padrões socialmente aceitos? Para Iara Beleli (2007, p. 194):

Esses modelos são utilizados para criar intimidade com os consumidores, de forma que eles se vejam refletidos nas imagens propostas. Dessa forma, a propaganda, presente nos lugares mais secretos de nossas vidas, ao propor que o consumidor se identifique com a marca/logo, também propõe uma identificação com determinados modelos que reforçam “identidades”. O corpo na publicidade é fundamental para esse processo de identificação e, na maioria das vezes, está associado a formulações de gênero e sexualidade.

Não é necessário fazer um minucioso levantamento para perceber quais os corpos que predominam, ainda, na publicidade. Mulheres magras, de cor clara, jovens e femininas, que fazem alusão àquilo que é considerado belo, reafirmando um padrão de beleza hegemônico e dominante. Há uma ditadura da estética em anúncios cujos produtos tendem a reafirmar determinado padrão: cremes antirrugas, anticelulites, tintas para cabelo, maquiagens, procedimentos estéticos, roupas e acessórios, perfumes, etc. A ideia é que se pode chegar ao padrão de beleza dominante através da compra desses produtos. Mas não são apenas em anúncios relacionados à estética que essas imagens se fazem presentes. Mesmo em anúncios cujos produtos são voltados para o público masculino há a presença de mulheres, muitas vezes sugerindo que elas seriam o “troféu”, caso haja a compra. Também não se pode negar que há

padrões de beleza masculinos, mas a discrepância no tratamento dado a um e outro é inegável.

Ainda para Beleli:

O célebre verso de Vinícius de Moraes – “me desculpem as feias, mas beleza é fundamental” – continua atual para definir quaisquer feminilidades; o modelo de beleza afirmado pela publicidade no século XXI não escapa ao mapeamento de Sant’Anna, no sentido de que beleza é, ainda, associada à saúde. Se os exageros, antes, poderiam ferir os preceitos socialmente estabelecidos pela sociedade da época, hoje, juventude, pele clara e corpos esbeltos, particularmente para as mulheres, são parte de uma “ordem disciplinadora dos corpos”, o que chamo aqui de “ditadura da estética”, todo o tempo, insuflada pela propaganda. (2007, p.201).

A ditadura da estética é cruel, exclui e classifica as mulheres em mais ou menos atraentes de acordo com a aparência. Mas a propaganda, ao mesmo tempo em que contribui com o abismo que há entre corpos reais e idealizados, também se coloca como a detentora da solução ao vender produtos que prometem a aproximação com o ideal.

O corpo feminino da publicidade significa, predominantemente, formas: medidas (peso, altura), proporções, sensações, prazer. Máxima expressão de materialidade! O imaginário de corpo feminino foi construído pelo olhar masculino e revelam uma ênfase na visualidade; portanto, faz sentido identificarmos uma objetivação no aspecto físico: determinadas partes têm uma representação bem conhecida pelos homens e também pelas mulheres, o que revela que o imaginário de corpo feminino tem muitos afluentes que ainda significam na rede de sentidos do tecido social. (HOFF, 2009, p.168).

A imagem feminina é colocada em discurso através das imagens. Os anúncios publicitários colaboram para fixar e produzir identidades de *gênero*, sendo construções sociais e históricas. Os discursos veiculados pelos anúncios publicitários contribuem significativamente para a construção das identidades dos sujeitos, que direciona como esses devem ser e se comportar, acionando formas de subjetivação. Muitos publicitários dizem que a propaganda é a representação da realidade. Mas quando voltamos o nosso olhar para as representações da propaganda, percebemos que muito da realidade fica de fora do mundo publicitário. Os corpos reais são diversos, possuem variados tamanhos, formas, pesos; trazem cicatrizes das experiências vividas, rugas que vêm naturalmente com o tempo, olheiras do cansaço com o trabalho. Onde está essa realidade na publicidade? A vida real não vende, o que se torna objeto de desejo é a projeção daquilo que se quer, do inalcançável. O consumidor quer aquilo que não possui e a publicidade ajuda a construir os seus desejos. As propagandas vendem ideais de existência, além do produto anunciado.

De certa forma, a maneira pela qual os corpos são representados na publicidade é uma forma de vigia e de controle. Para que as pessoas comprem os produtos oferecidos pelos anúncios elas precisam odiar aquilo que possuem para desejar aquilo que não possuem. Há o

corpo da norma, como já mencionado aqui, mas o corpo da norma é para poucos, não sendo, dessa forma, a norma, e criando um paradoxo de desejo. A pesquisadora Tânia Hoff chama esse corpo de “corpo-mídia”:

“Corpo-mídia” é uma denominação para o corpo representado na mídia, que visa a demarcar sua natureza imagética. Nesse sentido, o corpo-mídia tem um papel de reafirmar, divulgar e, às vezes, promover novas percepções das imagens de corpo. Podemos caracterizá-lo como um corpo construído para significar e ganhar significados nas relações midiáticas, trata-se de um corpo perfeito, de natureza virtual, imagem que sintetiza os atributos valorizados positivamente em uma dada cultura e, por isso, imagem idealizada. O corpo-mídia consiste num referencial amplamente divulgado: apresenta-se como prótese, corrige as imperfeições do corpo “natural” e o torna refém de sua perfeição. É um ideal a ser perseguido, não no que se refere à essência, mas à aparência, sem os erros e as distorções próprias de tudo que se encontra em estado de natureza. (HOFF, 2009, p.172).

Mas nem sempre foi assim. Ao longo da história da humanidade o corpo sofreu alterações de acordo com as mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e culturais. Acompanhando essas transformações o padrão de beleza também foi modificando-se. Corpos mais robustos e cheios de curva já foram considerados ideal de beleza. Já passamos também pela idolatria de corpos esqueléticos até chegarmos a corpos musculosos. Não cabe aqui uma retrospectiva de todos esses momentos, mas cabe uma reflexão: o ideal de beleza sempre foi algo inatingível para a maioria das pessoas de determinado contexto sócio-histórico-cultural. Se comer em abundância era predominantemente privilégio de poucos, então o ideal era ostentar um corpo grande; se o acesso a produtos industrializados que contribuem com a obesidade se torna popular, então o ideal é a magreza absoluta.

Atualmente o culto ao corpo representa também um estilo de vida. Nas redes sociais as pessoas compartilham sua rotina de dieta, de treinos, de uso de suplementos alimentares que potencializam o efeito pretendido. “Somos aquilo que comemos” dizem nutricionistas e profissionais da saúde. Aliás, a associação entre um corpo dentro do padrão à saúde é bastante comum. Mas esse discurso genérico esconde aquilo que está por trás das imagens das redes sociais. Manter um padrão de vida com uma dieta equilibrada, frequentar academias, consumir produtos que fazem bem à saúde exigem tempo e dinheiro. A realidade em vários locais do mundo é outra: milhões passam fome diariamente sem ter a opção de escolher o que vão comer; jornadas exaustivas de trabalho que fazem com que as 24 horas do dia sejam consumidas entre poucas horas em casa e muitas horas se deslocando ou trabalhando. Ou seja, cuidar do corpo, cultuá-lo e mantê-lo dentro do padrão midiático é privilégio para poucos, por isso, objeto de desejo de muitos.

Outra questão é o limite tênue entre saúde e doença que se coloca na busca pela perfeição. Remédios para emagrecer, transtornos psicológicos e alimentares, distorção da autoimagem são elementos reais e presentes para muitos. Também é fato que não necessariamente um corpo magro seja saudável e um corpo gordo seja doente. Também é possível que na busca pela perfeição as pessoas coloquem a própria saúde em risco por meio de dietas radicais, uso de medicamentos e procedimentos estéticos ou cirúrgicos. Para Tânia Hoff (2009, p. 171):

A meu ver, o processo de disciplinarização e de pedagogização, pelo qual o Brasil passou ao longo do século XX, foi em grande medida promovido pela publicidade, que operou em consonância com outros discursos igualmente disciplinadores como o científico, o médico e o econômico. Visando a ensinar e ou a divulgar gestões do corpo e da nova forma de vida nas cidades, os discursos da ciência médica, traduzido nos argumentos para a saúde, e da economia, disseminado pela publicidade, dão visibilidade ao processo de transformação da sociedade brasileira.

O corpo que aparece nos anúncios publicitários é o corpo da felicidade. Aquilo que o corpo representa, o físico, o visual, precede quaisquer outros atributos que o indivíduo possa ter. Não importa o quão difícil seja sustentar aquela imagem. No caso das mulheres isso se torna ainda mais evidente. Beleza e inteligência são colocadas, muitas vezes, como atributos opostos. Se uma mulher considerada bonita é bem-sucedida, não é raro encontrarmos questionamentos que desqualificam sua capacidade e relacionam o seu sucesso a possíveis favores sexuais. Dessa forma, o padrão de beleza oprime a todas, tanto quem está dentro do padrão quanto quem está fora. O inverso não acontece, homens não sabem o que é ter sua capacidade intelectual e profissional questionada de acordo com sua aparência.

Na normatização dos corpos não há lugar para a diferença, para o corpo envelhecido, para o corpo com deficiência e para outros corpos fora do padrão estético. A ausência de espaço e de representação da diferença gera a desigualdade de valor. O corpo fora da curva cria efeitos de sentido, é o corpo preguiçoso, é o corpo descuidado, que não possui valor, causa repulsa e é excluído de várias situações. Exemplo disso é a falta de acessibilidade para corpos com deficiência em vários espaços, bancos de ônibus, de avião ou de estabelecimentos comerciais que não comportam corpos gordos e até mesmo a dificuldade em encontrar roupas que sirvam. A moda, que faz muito uso da publicidade, não está à disposição e ao alcance de todos, não é democrática.

É claro que esse ideal corpóreo que começou a ser construído no século XX, a partir da década de 80 e se solidificou no século XXI, hoje encontra discursos de resistência. Os

corpos excluídos possuem voz, existem e como potenciais consumidores também querem ser representados.

Como espaço que narra o cuidado de si e as mudanças nas estratégias de poder e de produção de verdade, a publicidade desvela as linhas de força de uma dominância simbólica. Também vemos, principalmente a partir de meados dos anos de 1990, a emergência de uma polifonia social pela inserção ocasional de novas vozes e representações – cultural e socialmente ignoradas do universo simbólico do consumo. Isso acontece, por exemplo, quando, na publicidade, atores sociais usualmente sem expressão ganham algum espaço discursivo – como o negro, o indígena, o obeso, o deficiente físico, etc.(HOFF, 2009, p.170).

O mundo da publicidade já percebeu que é preciso voltar seu olhar para as existências reais. As pessoas ainda querem comprar um ideal, mas também há um movimento para identificar nos produtos aquilo que são, sem mal-estar, sem culpa, sem frustração, mas com amor próprio e com a consciência “da dor e delícia de ser o que se é.” Esse movimento de desestabilização de discursos hegemônicos passa, certamente, pelo olhar crítico e reflexivo sobre a publicidade que temos e a que queremos, que acompanha os movimentos pelos quais a sociedade passa historicamente. Dentro dessa percepção podemos tecer relações entre os estudos bakhtinianos e as relações de gênero e sexualidade.

3.4 APROXIMAÇÕES ENTRE OS ESTUDOS DIALÓGICOS DA LINGUAGEM E O PENSAMENTO FEMINISTA

As ideias do Círculo de Bakhtin e o pensamento feminista pertencem a contextos sócio-históricos diferentes, bem como possuem diferentes orientações teóricas. Entretanto, faremos o exercício de colocar em relação dialógica as ideias de um e outro, partindo da questão da construção de identidade dos sujeitos, apontada por Indira Lima Guedes (2015), em sua dissertação *Marcha das vadias como resposta carnalizada do feminismo: uma análise bakhtiniana de uma campanha fotográfica*. Ambas as abordagens, estudos bakhtinianos e feministas, consideram que o sujeito se constrói socialmente, permeado pelos discursos e pela linguagem. Outro ponto de convergência está no olhar atento para as ideologias que atravessam a constituição do sujeito dialógico e que se materializam nos discursos.

O principal ponto de convergência entre tais teorias é percebido quando apontamos que ambas as abordagens apresentam uma compreensiva teoria da identidade como socialmente construída na e pela linguagem e como o corpo está atrelado à

identidade constituída, que se encontra em comunicação constante e direta com o mundo e com a ideologia que sustenta e reproduz. (GUEDES, 2015, p. 73).

O cruzamento entre as ideias do Círculo de Bakhtin com as questões de *gênero* e de estudos feministas permitem a percepção de como os discursos constroem, materializam, afirmam e reafirmam as desigualdades de gênero: “a teoria bakhtiniana, mesmo não lidando com questões básicas da agenda feminista, pode ser aplicada a um diálogo sobre questões de gênero, sexualidade e as vozes em embate no discurso.” (GUEDES, 2015, p. 74). Esse diálogo, além de passar pelo conceito de sujeito, também se faz pela ideologia e a relação entre ideologia e linguagem.

As questões de *gênero* não entraram na pauta dos estudos do Círculo, entretanto, as suas reflexões relacionadas às construções ideológicas, dialógicas e polifônicas dos enunciados podem contribuir para o entendimento da desigualdade de gênero, centrais para os estudos feministas, em vários aspectos. Esses conceitos já foram abordados anteriormente neste trabalho, dessa forma, nesta seção, teceremos algumas reflexões sobre como alguns estudos do Círculo de Bakhtin podem ser relacionados às reflexões sobre os estereótipos de *gênero* e sobre a construção discursiva do sujeito *mulher*, histórico e socialmente situado.

É possível subverter as práticas normativas dos discursos que estereotipam as mulheres: A visão dialógica da arena de disputas ideológicas e do poder, no meio social, é potencial para revisar as vozes silenciadas das mulheres e de como se dá a representação das mesmas no discurso. (GUEDES, 2015, p. 74).

Pode-se dizer que tanto os estudos feministas quanto os estudos bakhtinianos consideram que a linguagem possui importância com relação à construção do *ser mulher* na sociedade. Isso porque os sujeitos se constituem através da linguagem e das interações por meio de enunciados.

O sujeito bakhtiniano é um sujeito múltiplo em suas diferenças e que age através da linguagem na interação com outros sujeitos. O sujeito feminista luta contra o domínio do patriarcado e faz críticas contra as estruturas androcêntricas de todas as áreas do saber. (GUEDES, 2015, p. 75).

Tanto o sujeito bakhtiniano quanto o sujeito feminista são múltiplos, heterogêneos, constituídos na e pela diferença e, portanto, inacabados, em constante devir. O binarismo, as dicotomias provenientes das questões de gênero podem ser entendidas e afrontadas à luz do pensamento bakhtiniano, pois o sujeito expresso por Bakhtin “é” através da linguagem, através da interação com outros sujeitos e com o diálogo com outras vozes. Nesse contexto, a construção da categoria *mulher* relaciona-se com um conjunto de discursos que a definem. Essa construção, apesar de apresentar certa regularidade em determinados contextos, não é fixa e atemporal, portanto, pode se movimentar por meio das relações discursivas.

Como a linguagem é aberta, um processo sócio-histórico contínuo de produção de sentidos, onde os significados não são estáveis, há lugar para a contestação de diferentes forças opositoras, de modo que os discursos podem ser construídos e reconstruídos por diversas vozes divergentes que compõem a sociedade. Assim, quando os estudos feministas contestam determinados estereótipos estão também transformando os discursos aos quais questionam, alterando visões de mundo, já que as visões do mundo se materializam nas vozes. Como já mencionado anteriormente, para Bakhtin, a identidade se estabelece na relação da alteridade entre o “eu” e o “outro”. Ainda de acordo com Guedes (2015, p.76):

Dessa forma, Bakhtin postula um jogo de vozes sociais através do qual um contexto histórico e cultural particular estabelece o sujeito e é na relação intersubjetiva que o sujeito se reconhece em sua individualidade. As teóricas feministas adaptam seu discurso e o contextualizam nos debates sobre identidade, infundindo-o com discussões sobre gênero e sexualidade.

Se a partir do outro é possível perceber a própria identidade, o sujeito feminino é construído nos espaços sócio-históricos-culturais-ideológicos dentro dessa relação. Não é possível pensarmos no *ser mulher* sem considerar esses aspectos que foram constituindo os discursos sobre a feminilidade. Os papéis sociais atribuídos às mulheres se materializaram por meio da linguagem, na língua corporificada em enunciados vivos, determinando a vida das mulheres em diversos aspectos, não só identitários, mas também com relação aos direitos reprodutivos, prazeres, lugar de fala, entre outros. Os discursos não são puramente linguísticos, possuem valoração, entonação e expressam as axiologias do enunciador, uma determinada posição ideológica. Além disso, esses discursos que criam desigualdades se manifestam em diferentes esferas: familiar, jurídica, profissional, midiática etc.

Considerando que os sujeitos se constroem discursivamente, vamos pensar sobre o que significa *ser mulher*, não como identidade subjetiva, mas como construção social, histórica e cultural. Essa é uma questão que se mostra complexa, mas que se localiza no discurso hegemônico e dominante, fazendo parte também daquilo que Bakhtin chama de ideologia formalizada. Há um campo de palavras e, conseqüentemente, de sentidos que essas palavras formam relacionados ao ser mulher e a tudo que se relaciona ao feminino. Esses sentidos, que podem ser expressos por meio de palavras-enunciados, referem-se a dois campos interdependentes: o físico, que impõe um padrão de beleza magro, branco, sem pelos, sem rugas, sem celulite ou estrias, entre tantas outras imposições; e um psicológico: amável, maternal, dócil, subserviente, comportado, reprimido, sem voz.

As palavras-enunciados que definem o *ser mulher* materializam os objetos no mundo. Não são palavras neutras, carregam em si, no momento em que se tornam discurso, a possibilidade de produzir novos sentidos ou de reafirmar sentidos anteriores. Esses novos significados não anulam os anteriores, mas partem deles como respostas, possibilitando a antecipação de enunciados que ainda serão proferidos. Podemos pensar que os estudos feministas aliados ao pensamento bakhtiniano são uma forma de desvelar discursos reprimidos, revelando discursos dominantes e seus impactos nas relações de poder, ao mesmo tempo em que mostram que é possível tencionar sentidos registrados historicamente em discursos oficiais.

A linguagem é sempre uma luta de códigos concorrentes, interpretações e reconfigurações de significado, que é o que motiva tais estudos sobre a mulher, que objetivam a emancipação de vozes subordinadas, enquanto desacreditam análises formalistas e a-históricas da língua com “pés fincados” na cultura paternalista. (GUEDES, 2015, p.79).

Para os estudos feministas, a concepção de dialogismo permite pensar em uma resposta ao discurso dominante patriarcal ao reconhecer a multiplicidade de vozes feministas que possuem força política e social do diálogo. O confronto entre os diferentes discursos e a natureza relacional dos enunciados oportuniza resposta ativa aos discursos dominantes, e isso cria identidades na e pela diferença.

Judith Butler, importante teórica contemporânea do pensamento feminista, diz que “o mais importante para uma política feminista é desafiar e retomar atos de fala que carregam com eles ações que agem sobre as mulheres de formas prejudiciais.” (BUTTLER, 1999, p.21). Para ela, um discurso pode se tornar discurso de ódio, pois carrega com ele uma ação: “Alguns discursos não só comunicam o ódio, mas constituem atos injúrios, pressupõe não só que a linguagem age, mas que age sobre seu destinatário de uma forma prejudicial”. (BUTTLER, 1997, p.16)

A linguagem é um processo infinito de elaboração de sentidos. Nada é totalmente estável e tudo pode passar por alterações e influências. A existência de múltiplas vozes confrontadas e divergentes faz com que relativas estabilidades possam ser alteradas. Ter essa consciência e ter consciência de que essas vozes são ideológicas é fundamental para quaisquer transformações sociais.

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder. (LOURO, 2003, p.41).

Nesse sentido, um trabalho de leitura crítica ancorado na perspectiva bakhtiniana e nos estudos de *gênero* e estudos feministas pode contribuir com a percepção dos mecanismos de poder exercidos por meio dos discursos verbais e visuais nos anúncios publicitários. Também responde, com a contrapalavra, aos discursos dominantes da esfera publicitária e que participam da construção discursivo-ideológica do *ser mulher*, possibilitando a desestabilização do padrão hegemônico.

3.5 É PRA FALAR DE *GÊNERO*, SIM

Nos últimos anos ganhou destaque nas esferas midiática, virtual, escolar e familiar a polêmica discussão sobre o papel da escola com relação às questões de *gênero*, sexualidade e diversidade. Essa discussão alçou a esfera política, sendo usada, muitas vezes, como bandeira durante as eleições. Também acarretou perseguição e ameaças àquelas/es que se posicionam a favor de uma escola inclusiva, que reconheça e respeite todas as diferenças que convivem (nem sempre harmoniosamente) nessas diferentes esferas.

Nesta seção, pretendo tecer algumas reflexões sobre o porquê de me posicionar, de reconhecer e de atuar a favor de um ensino que contemple as questões de *gênero*, sexualidade e diversidade na escola, além de reconhecer o papel central que professoras/es ocupam nesse processo.

A escola é um dos tantos espaços fundamentais de socialização dos sujeitos. Reflete-os e refrata-os, pois assim como os constitui, por eles é constituída. Contribui com a formação cidadã, responsabilizando-se e participando, em parte, desse modo, pelo perfil que a sociedade vai configurando. Como esfera social que é parte da sociedade, não pode se eximir dos benefícios e mazelas presentes nessa mesma sociedade da qual participa. Se há preconceitos, discriminações, ódio e intolerância na sociedade, obviamente esses discursos também fazem parte da esfera escolar. Entretanto, se em esferas como a familiar e a religiosa esses discursos podem ser fomentados, na escola, como espaço público de saber e de reflexão, de construção cidadã do ser humano integral, isso não pode acontecer. É na escola que se dá a possibilidade de alteração desse processo. Tal alteração vai ao encontro daquilo que prescrevem os documentos legais, já que educar para a valorização da diversidade é responsabilidade da escola, da sociedade e do Estado.

Seja na sua estrutura organizacional, seja na postura ou na fala de professoras/es, em manuais didáticos e nas relações entre as/os estudantes, é possível perceber a reprodução de

estereótipos e de preconceitos que reforçam aquilo que deveria ser combatido. Mesmo que haja estranhamento e discordância entre as/os profissionais da educação com relação a essas práticas, muitas vezes o silêncio é a opção escolhida, ou por não saber como lidar com a situação ou pelo comodismo de não entrar em um campo polêmico e que pode trazer retaliações. O silêncio não faz com que os discursos e ações deixem de existir na esfera escolar, não os elimina e nem os modifica, apenas os reforça e autoriza a sua permanência. O silêncio também é um discurso, uma tomada de posição axiológica e, como tal, também produz atos.

Diferentemente do que circula em muitos grupos conservadores, não falar sobre questões de *gênero* na escola não torna o ensino neutro. Não há neutralidade no currículo, no planejamento anual e nas escolhas das atividades. Como profissionais, estamos sempre seguindo uma determinada base ideológica. Dessa forma, optar em não incluir as questões de *gênero* nas aulas é uma escolha consciente e produz efeitos de sentido naquelas/es que participam do processo de ensino e aprendizagem. É uma posição ideológica, é ideologia também. Não há discurso neutro, fora da ideologia.

O ensino que defendemos é aquele que compreende a multiplicidade da diversidade humana, que mais que respeitar, aceita a diversidade e combate e ajuda a diminuir as desigualdades. É importante lembrar que a diferença é algo que faz parte da própria condição humana e ancora-se tanto na biologia quanto em questões sociais, culturais e históricas. Já a desigualdade, que encontra nas diferenças argumentos para tentar se justificar, possui como consequência discriminações, preconceitos, violências, perda de direitos, isolamento e exclusão social.

As diferenças biológicas entre homens e mulheres foram insistentemente utilizadas para justificar as mais diversas desigualdades com relação aos *gêneros*. Houve (e ainda há) um esforço da ciência para provar natural passividade, amabilidade e tudo aquilo que remete ao universo da maternidade das mulheres. A força física enaltecia o homem, e a maternidade, a mulher. Essas teorias que se voltam para pretensas distinções psíquicas, físicas e comportamentais na verdade objetivam justificar preconceitos e estereótipos que subjagam, discriminam e diminuem. Entendemos diversidade como:

[...] respeito aos valores culturais e aos indivíduos de diferentes grupos, do reconhecimento desses valores e de uma convivência harmoniosa. (p.51)

[...] A convivência com a diversidade implica o respeito, o reconhecimento e a valorização do/a outro/a, e não ter medo daquilo que se apresenta inicialmente como diferente. Esses são passos essenciais para a promoção da igualdade de direitos. (GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA, 2009, p.57).

O direito à diferença possui uma relação estreita com os Direitos Humanos, visto que é a diferença uma condição humana. É também assegurada constitucionalmente, quando a Constituição em seu artigo 5º diz que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (BRASIL, 1988, p. 14). Essa igualdade de que fala a Constituição refere-se à igualdade de direitos, independentemente das diferenças, as quais estão discriminadas no inciso IV do artigo 3º, que coloca como um dentre os objetivos principais da República Federativa do Brasil: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p.12). Sendo assim, é importante considerar que as diferenças precisam ser reconhecidas, mas que também as desigualdades presentes nas diferentes esferas sociais precisam ser combatidas. A conhecida exclamação “viva a diferença” não pode servir como conformação do *status quo*, como argumento para a naturalização de desigualdades. Assim. “[...] a noção política de igualdade inclui o reconhecimento da existência da diferença, pois do contrário, a igualdade poderia ser definida como uma indiferença deliberada diante das distinções específicas para um determinado contexto” (SCOOT, 1992, p.85-104).

A desigualdade é uma construção histórica, cultural e social que tem suas origens amparadas pela disputa de um espaço privilegiado e pela manutenção de poder desse espaço. As desigualdades sociais entre homens e mulheres são produtos consequentes da maneira pela qual as concepções de *gênero* são estruturadas na vida em sociedade. Essas desigualdades necessitam de serem compreendidas como resultados de processos históricos contextualizados para que possamos fazer reflexões capazes de alterar o presente. Para Foucault, o poder não é fixo, mas sim, exercido pelos sujeitos e com efeitos sobre suas ações, sendo importante para desestabilizá-lo perceber como está vinculado “a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos.” (FOUCAULT, 1987, p.29). As diferenças e desigualdades são instituídas e nomeadas no interior das redes de poder. A diferença é sempre colocada a partir de um lugar de referência. O diferente é o outro, aquele que não detém o poder. Para Djamila Ribeiro (2019, p.31):

O que se quer com esse debate, fundamentalmente, é entender como poder e identidades funcionam juntos a depender de seus contextos e como o colonialismo²⁰, além de criar, deslegitima ou legitima certas identidades. Logo, não é uma política reducionista, mas atenta-se para o fato de que as desigualdades são criadas pelo modo como o poder articula essas identidades; são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimento de outros.

²⁰ Colonialismo: forma de imposição de autoridade de uma cultura sobre a outra.

As desigualdades se manifestam em diferentes marcadores sociais, como a raça/etnia, a classe e também a questão de gênero. Aqui, a mulher é o outro. As feminilidades, ou seja, aquilo que é atribuído socialmente ao feminino se coloca a partir do masculino. Nessa construção, as adjetivações com relação a um e outro ora se colocam como complementares, ora como opostas. Ao homem, cabe a razão, a capacidade de raciocinar e de tomar decisões, a força, o papel ativo; à mulher, resta a passividade, colocada à disposição do homem. Mas também muitas vezes a mulher é colocada como a complementação do homem, como se fossem “encaixes perfeitos”. Djamilia Ribeiro (2019, p.35), refletindo sobre os estudos de Simone de Beauvoir, diz que:

Segundo o diagnóstico de Beauvoir, a relação que os homens mantêm com as mulheres seria esta: da submissão e da dominação, pois estariam enredadas na má-fé dos homens que as veem e as querem como um objeto. A intelectual francesa mostra, em seu percurso filosófico sobre a categoria gênero, que a mulher não é definida em si mesma, mas em relação ao homem. Olhar este que a confina a um papel de submissão que comporta significações hierarquizadas.

Outro ponto a ser considerado, e que é de suma importância para esta pesquisa, é o reconhecimento que mesmo dentro da igualdade há diferenças. A própria história do movimento feminista foi capaz de mostrar isso, quando na *segunda onda feminista*, impulsionada pelos questionamentos das mulheres negras, percebeu-se que havia diferentes lutas a serem travadas dentro do próprio movimento. Afinal, para a mulher negra periférica o direito ao trabalho nunca foi uma pauta, já que esse já se fazia presente em sua vida. Sendo assim, pode-se dizer que a categoria *mulheres*, no plural, representa mais adequadamente as diferenças que se manifestam no interior da categoria *mulher*. Ou seja, há pluralidade dentro dos polos homem/mulher. A luta pela igualdade precisa passar pelo reconhecimento da diferença. Para Guacira Lopes Louro (2003, p.46), “na verdade, reivindica-se que sujeitos diferentes sejam considerados não como idênticos, mas como equivalentes”.

Quem é o diferente? Como se definem quem são os outros? Na nossa sociedade, a hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã tem apontado como os diferentes aqueles e aquelas que não participam desses atributos. Para Louro (2003, p.51):

De fato, os sujeitos são, ao mesmo tempo, homens ou mulheres, de determinada etnia, classe, sexualidade, nacionalidade; são participantes ou não de uma determinada confissão religiosa ou de um partido político... Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem “camadas” que se sobrepõe umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo “somando-as” ou agregando-as. Em vez disso, é preciso notar que elas se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes “posições”. Essas distintas posições podem se mostrar conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos, fazendo-os oscilar, deslizar entre elas – perceber-se de distintos modos.

Não é possível falar das relações de *gênero* sem considerar os mais diferentes aspectos que constituem os sujeitos. Isso porque ninguém é uma coisa só, não há uma identidade única, mas sim, identidades que se cruzam, que entrelaçam, que se fundem e que caracterizam os sujeitos. Uma mulher não é apenas uma mulher, mas também uma mãe (ou não), uma operária ou uma empresária, branca, negra ou indígena, corresponde (ou não) ao padrão de beleza ocidental imposto, e possui mais ou menos privilégios consequentes da sua identidade e de seu lugar no mundo. Aquelas que ocupam lugares de maior vulnerabilidade são, possivelmente, as primeiras a serem atingidas por determinadas medidas que miram a perda dos poucos direitos conquistados a duras penas. Todas essas posições sociais e identitárias são simbólicas. E é desse lugar que fala, que produz discursos, que afeta e é afetado por eles. Sobre o lugar de fala, Djamila Ribeiro (2019, p.64) afirma que “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social”.

Obviamente, o fato de uma pessoa ocupar um lugar social desprivilegiado não garante uma consciência discursiva, reflexiva e crítica sobre esse lugar, mas também não a impede, não a exime das consequências exclusivas desse mesmo lugar. Não há universalidade, “ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva”. (RIBEIRO, 2019, p. 69).

Há uma dificuldade de exercitar a escuta por parte daqueles que sempre foram autorizados a falar. As vozes silenciadas quando ousam emitir som incomodam porque desestabilizam aquilo que é considerado como dado, posto, imutável. Quando as vozes silenciadas gritam, quebram a estabilidade da voz única. Não é à toa que quando se fala em opressão de gênero, racismo, trans/lesbo/homofobia há uma tentativa de determinados segmentos em diminuir, em calar essa voz que grita, em tapar os ouvidos. A deslegitimação da voz do outro tem sido uma estratégia para que essa voz continue em silêncio, sem ser ouvida. Sobre a importância da consciência do seu lugar de fala, Djamila Ribeiro diz que: “Pensar lugar de fala é uma postura ética, pois saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo. [...] Todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social”. (2019, p.83)

Essas considerações sobre diferenças e desigualdades e também sobre lugar de fala são centrais para pensarmos sobre o trabalho com *gênero* na escola. Isso porque, como já dito, a

escola é um lugar onde estão presentes as diferenças e onde também se constroem e alimentam desigualdades. Para Berenice Bento (2011, p.555), “A escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de *gênero* e produtora da heterossexualidade.” Essas desigualdades interferem na autorização (ou não) não apenas daqueles que podem falar, mas também sobre o que se pode falar. Há um esforço por determinados segmentos relacionados à política e à religião para que algumas vozes continuem caladas, para que a escola não cumpra o seu papel de potência transformadora dos sujeitos e das realidades. É um jogo de poder, sim, em que se pretende manter privilégios, não alterar a ordem das coisas com a tentativa de naturalizá-las. Não é tarefa fácil romper essa barreira.

Quando a escola, por meio do trabalho de seus/suas profissionais, pauta reflexões críticas acerca da temática de gênero, revela a posição da instituição em dar visibilidade ao enfrentamento de questões que estão presentes dentro e fora dela, como o machismo, o sexismo, a homofobia e outras formas de violência. A temática incorpora diferentes posições, conceitos, concepções e opiniões, o que torna a abordagem do tema na escola um assunto delicado, que exige capacitação profissional.

As/os estudantes não chegam à escola como tábulas rasas, prontas para serem nelas inscritas aquilo que professoras e professores irão impor. Não é e nunca foi isso que aconteceu. Talvez possa parecer um grande desafio abordar questões sobre *gênero* e diversidade nas aulas respeitando aquilo que a/o estudante traz de casa, ou seja, sua cultura, sua história familiar, os aprendizados, as crenças. O primeiro passo é reconhecer que realmente existem todas essas diferenças em uma sala de aula e a/o professora/or nunca encontrará a homogeneidade. Também é preciso ter em mente de maneira muito clara qual é o papel da escola para a sociedade, que sujeitos essa sociedade quer. Para encontrar essas respostas existem documentos legais que orientam a organização das instituições, bem como a estruturação do que ensinar, por que ensinar e do como ensinar. A própria Constituição Federativa do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Propostas Curriculares de cada estado e, mais atualmente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) trazem orientações. Em todos esses documentos será possível encontrar amparo para o trabalho com *gênero*, principalmente pela perspectiva do respeito aos Direitos Humanos, nos quais se encontra o combate às violências decorrentes das diferenças de *gênero*. A Constituição já foi aqui mencionada. Vejamos os outros documentos. A LDB, em seu Art. 26, parágrafo 9º, estabelece que:

Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado.(BRASIL, 2017, p. 22).

A violência de *gênero* é uma infeliz realidade no contexto brasileiro. A matéria publicada em março de 2019 pelo jornal O Globo²¹ revela que aumentaram consideravelmente os registros por agressões, violência psicológica e estupro e assédio no trabalho. O Brasil lidera a 5ª maior taxa de feminicídios do mundo. De acordo com os dados do Fórum de Segurança Pública, 536 mulheres foram agredidas por hora no país durante o ano de 2018. Esses dados alarmantes evidenciam o machismo estrutural que se faz presente no Brasil. O que a escola tem a ver com isso? É na escola que podem ser desconstruídas concepções machistas e sexistas que reforçam e respaldam essas violências a partir da imagem que se cria sobre a mulher sobre o feminino. Um corpo objetificado é um corpo que vale menos. Quando as mulheres são colocadas à disposição para o prazer, o deleite e, a subserviência ao masculino, qualquer atitude ou postura que tente quebrar esse discurso pode ser usada como gatilho para a prática das mais diferentes violências. Nesse sentido, essa pesquisa contribui para que as mulheres sejam lidas e representadas tal qual são: seres humanos que possuem o direito de serem da maneira que quiserem ou desejarem. Ainda na LDB encontramos o reconhecimento das pluralidades em existir:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma crise de identidade institucional (BRASIL, 2017, p. 25).

A liberdade para ensinar e aprender sem censura temas que são sensíveis à esfera escolar, bem como a necessidade da valorização do pluralismo de ideias e de valores como respeito e tolerância às diferenças também é destacada pelo Art. 3º da LDB. São princípios que devem basear o ensino:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância

²¹ Disponível em: <https://epoca.globo.com/a-violencia-contramulher-no-brasil-em-cinco-graficos-23506457>. Acesso em 9 de dezembro de 2019.

- V - coexistência de instituições públicas e privadas;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2017, p.11).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados no final da década de 1997, objetivavam ser um subsídio para que a escola e as/os profissionais pudessem pensar o seu currículo. Embora não seja um documento que se exima de críticas, os PCNs foram (e são) um importante construto que ainda exerce influência na educação brasileira. Alguns aspectos apontados pelo documento podem até parecer transgressores no contexto atual, como o tema transversal *Orientação Sexual*, que diz respeito à abordagem de corpo, sexualidade, relações de *gênero* e prevenções das infecções sexualmente transmissíveis. No documento encontra-se o seguinte objetivo:

[...] combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para a sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existente em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas (BRASIL, 1998, p.144).

No âmbito do Estado de Santa Catarina, temos a Proposta Curricular de Santa Catarina, aprovada no ano de 2014, após um intenso processo coletivo, que envolveu vários profissionais, de reflexão e de construção de conhecimento teórico. Dentre os princípios formativos elegidos pela Proposta está a diversidade. Logo no início do subcapítulo *A Diversidade como elemento fundante da atualização curricular* o documento cita:

As diferenças culturais, raciais, de gênero, de classe [...] não seriam problemáticas se fossem apenas diferenças. A questão central é que elas são hierarquizadas socialmente e se transformam em desigualdades (BHABHA, 1998, p. 220 *apud* SANTA CATARINA, 2014, p. 53).

A importância da educação para as relações de *gênero* também está literalmente expressa, bem como a educação que considera a diversidade sexual e a identidade de *gênero*. Essas menções explícitas são de extrema importância para respaldar o trabalho das/dos profissionais da educação. Nesse sentido, a Proposta Curricular de Santa Catarina se mostra um documento alinhado com o respeito aos Direitos Humanos e com os princípios constitucionais:

Nessa atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, e considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e Direitos Humanos, estão em discussão: a educação para as relações de gênero; a educação para a diversidade sexual (orientação sexual e identidade de gênero); a educação e prevenção; a educação ambiental formal; a educação das relações étnico-raciais; e as modalidades de ensino: a educação especial; a educação escolar indígena; a educação do campo e a educação quilombola. (SANTA CATARINA, 2014, p.57).

No subcapítulo intitulado *Quem são os sujeitos da diversidade?* há uma parte destinada à reflexão sobre a educação para as relações de *gênero*, como o reconhecimento da própria diversidade humana. Reconhece a identidade como socialmente construída e traz também a concepção de *gênero*:

Uma Educação para as Relações de Gênero, no âmbito da Educação Básica, reconhece esta categoria identitária como importante na vida das pessoas (sejam elas crianças, jovens, adultos e idosos). Falar em gênero é perceber como, para homens e mulheres, para meninos e meninas, a cultura, a sociedade e o atual tempo histórico constroem diferentes formas de “ser masculino” ou “ser feminino” (masculinidades e feminilidades). O conceito “gênero” não é o mesmo que “sexo” (nossa biologia). O gênero rejeitará o determinismo biológico e concederá ênfase cultural na distinção entre os sexos. (SANTA CATARINA, 2014, p. 58).

A simples presença da palavra *gênero* nos documentos oficiais foi objeto de disputas políticas, religiosas e ideológicas nos últimos tempos. Evidenciou-se a discussão em 2014, durante a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), estendendo-se aos Planos Estaduais e Municipais. A inclusão ou não das questões de *gênero* como diretrizes de ensino fomentou acalorados debates nos âmbitos nacionais, estaduais e municipais, liderados por deputados e vereadores de partidos conservadores, que utilizaram o combate à presença das questões de *gênero* na escola como bandeira política, ancorada em valores morais e religiosos e, portanto, pessoais que despeitam as orientações oficiais e a legislação vigente no Brasil. É dever da família orientar sobre esse tema, bradavam eles. Entretanto, a realidade brasileira mostra diariamente que apenas a família não possui condições de fornecer as orientações básicas para o desenvolvimento consciente, pleno e cidadão dos indivíduos. Dados fornecidos pelo Ministério da Saúde entre 2011 e 2017²² mostram que a maioria dos abusos sexuais de crianças e adolescentes é cometido por algum familiar ou alguém próximo da família. A maioria das vítimas é do sexo feminino (92,4% das adolescentes) e a maioria dos agressores do sexo masculino (92,4%). A violência doméstica também é outra triste realidade. Ora, como uma família que possui na figura masculina, paterna e marital a expressão da violência de *gênero* poderá educar seus filhos e filhas para a diminuição dessa mesma violência?

²² Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/maioria-dos-casos-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-ocorre-em-casa-notificacao-aumentou-83.ghtml>. Acesso em 9 de dezembro de 2019.

Problemas como a violência contra a mulher em suas múltiplas faces não podem mais ser tratados como algo que diz respeito à esfera privada, devendo ficar dentro de casa. São problemas de saúde e de segurança pública e, sendo, assim, a escola como instituição pública tem o dever de desenvolver um trabalho que ajude a diminuir esse problema social. Não abordar as questões de *gênero* e diversidade na escola é adotar uma política de silenciamento, uma tentativa de naturalização das violências, visto que não é possível transformar o *status quo* sem reflexão, diálogo e, principalmente, conhecimento. O Art. 205 da Constituição afirma que a “educação é direito de todos e dever do Estado e da família” e que será “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.124). Dessa forma, não é possível que a família queira excluir a escola de uma responsabilidade que é sua também.

Mesmo com toda polêmica envolvida na elaboração do PNE ainda é possível encontrar em seu texto a defesa da “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.” (BRASIL, 2015, p. 14).

A guerra contra o trabalho sobre *gênero* na escola estendeu-se durante a elaboração da Base Nacional Curricular Comum. De 2015, quando foi publicada a primeira versão, até 2018, quando a última versão foi homologada, o país passou por profundas mudanças políticas. Em 31 de agosto de 2016 a então presidenta eleita democraticamente, Dilma Roussef, perdeu o cargo. Todas as mudanças que vieram com o governo do vice-presidente Michel Temer atingiram diretamente a educação. Houve uma mudança de concepção sobre as prioridades da área, incluindo a abordagem do tema *gênero* e diversidade nas escolas. Em sua segunda versão, na apresentação dos princípios da BNCC, havia o seguinte:

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito: ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, *gênero*, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer; (BRASIL, 2016, p. 34, grifo nosso).

Antes da publicação da última versão, o Conselho Nacional de Educação acatou as sugestões do Ministério da Educação e retirou toda e qualquer menção às questões de *gênero* ou de orientação sexual. Tanto o MEC quanto o CNE cederam às pressões dos grupos

conservadores, representados principalmente pela bancada evangélica do congresso e pelo movimento Escola sem Partido²³. Essa postura de censura e repressão pode ser considerada inconstitucional, visto que em seu Art. 206 a Carta dispõe que o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Tal atitude foi considerada por muitos como um grande retrocesso, além de um desrespeito com todo o debate que foi feito para a elaboração da BNCC. Não há discurso neutro.

Apesar de toda polêmica e discussão envolta da retirada desses termos não há proibição do trabalho com *gênero* nas escolas (o que seria inconstitucional). Na versão final é possível encontrar trechos que sustentam a possibilidade de se trabalhar com *gênero*. Dentre as 10 competências gerais para a educação básica encontra-se:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p.12).

Por mais que haja esforços para coagir profissionais que nada mais fazem do que seguir as orientações e diretrizes dos documentos que norteiam a educação no país, não se pode negar o valor, a importância e o peso que esses documentos possuem para resguardar as práticas pedagógicas que acolhem a diversidade. Mas para isso eles não podem se restringir a palavras no papel, precisam ganhar as salas de aula, os espaços escolares até se transformarem em ações na sociedade.

O respeito às diferenças, a valorização da diversidade, a exclusão de preconceitos são pontos que certamente podem ser desenvolvidos a partir da contemplação das questões de *gênero* na escola, uma vez que essas fazem parte daquilo que consideramos Direitos Humanos. Ao todo, há 64 menções na BNCC aos Direitos Humanos:

Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (BRASIL, 2017, p. 63).

²³ Movimento criado em 2004, liderado pelo advogado Miguel Nagib, que afirma lutar contra uma suposta “doutrinação ideológica” nas escolas. O Conselho Nacional de Direitos Humanos emitiu uma resolução em que repudiou as iniciativas do Escola sem Partido por considerá-las ameaças aos Direitos Humanos Básicos, além de serem considerados inconstitucionais pelo Ministério Público Federal e pela Advocacia Geral da União.

Ainda é possível mencionar outros documentos oficiais que amparam legalmente o trabalho com *gênero* nas escolas, são eles: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil²⁴, que afirmam a necessidade de “construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a democracia e com o rompimento de diferentes formas de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2010, p.17); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos²⁵, que trazem em seu Art. 16: "os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos [...] a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos” e lista sexualidade e *gênero* entre eles, que devem "permeiar o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo." (BRASIL, 2013, p.136); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio²⁶, que também fazem menção explícita ao tema em seu Art. 16: "o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: [...] valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a *gênero*, identidade de *gênero*, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas.” (BRASIL,2012, p.7, grifos nossos).

Refletir sobre as questões de *gênero* na escola é pensar constantemente em construção e reconstrução, em trocas, em conhecimento, em argumentação, em ciência. A escola é o lugar da pluralidade de ideias, de saberes e de conhecimentos. Nas palavras de Guacira Lopes Louro:

Portanto, se admitirmos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (LOURO, 2003, p.85).

²⁴ RESOLUÇÃO Nº 5 DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 – Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

²⁵ RESOLUÇÃO Nº 7. DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010 – Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

²⁶ RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO DE 2012 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Combater as desigualdades e promover a aceitação e o respeito às diferenças, como vimos, não só pode, mas deve estar presente nas escolas. As/os professoras/es possuem um papel central nesse processo. Mesmo em tempos de perseguição é necessário resistir e acreditar na transformação da sociedade em um lugar com menos injustiças e mais igualdade de direitos, principalmente o direito à existência.

A leitura crítica de anúncios publicitários que discursivizam as mulheres objetiva contemplar justamente a percepção da necessidade de flexibilização dos padrões, de modo que a possibilidade da diversidade seja o padrão. Os estereótipos de gênero também participam das violências de gênero.

No próximo capítulo está o desenvolvimento da nossa pesquisa, uma pesquisa-ação cujo objetivo principal é o ensino e aprendizagem de leitura crítica de anúncios publicitários que discursivizam as mulheres, através de uma proposta de elaboração didática. Trata-se, portanto, da exemplificação real sobre as possibilidades do trabalho sobre *gênero* na escola, com vistas à construção da formação humana integral, nas aulas de Língua Portuguesa.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO

Pesquisa, método e metodologia são conceitos indissociáveis. Para que se possa realizar um trabalho científico, é necessário realizar escolhas metodológicas como modo de orientar e organizar os procedimentos que conduzirão a pesquisa. Além disso, Agripa Faria Alexandre (2014, p.13) defende que “método científico e educação não são apenas conceitos polissêmicos e relacionais entre si, são também conceitos indissociáveis e consubstanciais”.

A escolha por um método não é neutra, ela envolve, também, uma escolha epistemológica e converge com as concepções de mundo do sujeito pesquisador. Com relação ao método, essa pesquisa situa-se na teoria da linguagem ancorada nos gêneros do discurso, na concepção do Círculo de Bakhtin. Caracteriza-se como uma pesquisa-ação socialmente crítica, por estar comprometida com a mudança de uma realidade com a qual os sujeitos participantes estão envolvidos, almejando a justiça social por meio do ensino e aprendizagem de leitura crítica, à luz das questões de *gênero*. Sobre a metodologia de ensino e aprendizagem, a elaboração didática foi o instrumento escolhido por se adequar tanto à pesquisa-ação quanto às bases teóricas aqui presentes, já que considera todos os sujeitos envolvidos no processo, de modo interativo. Essas escolhas trazem consigo uma posição de valor diante do trabalho que foi realizado e dos procedimentos que foram construídos a partir desses valores.

Nas próximas seções abordaremos as bases metodológicas desta pesquisa. Em 4.1 iniciamos apresentando a metodologia da pesquisa-ação e seus pressupostos teóricos e metodológicos. Em 4.2 apresentamos a metodologia de ensino e aprendizagem adotada para o desenvolvimento das atividades desta pesquisa: a elaboração didática. Em 4.3 encontra-se a situação social de interação da pesquisa: o espaço e o tempo, ou seja, a dimensão física e temporal em que se desenvolveu a pesquisa; os sujeitos, a professora e as/os estudantes; e os instrumentos de registro, desde o planejamento até a finalização.

4.1 A PESQUISA-AÇÃO NA INTERAÇÃO

A estratégia de pesquisa adotada neste trabalho é a pesquisa-ação, já que essa metodologia coaduna com aquilo que as Diretrizes para o Trabalho Final do Mestrado Profissional em Letras²⁷ indicam: interação entre a elaboração teórica e a prática curricular no contexto escolar:

A pesquisa deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. (PROFLETRAS, 2014, p.1).

A seguir faremos algumas considerações teóricas sobre a pesquisa-ação, relacionando suas características às diretrizes do PROFLETRAS e ao planejamento, implementação, descrição e avaliação dessa pesquisa (TRIPP, 2005).

Primeiramente, destacamos que essa modalidade é uma especificidade da pesquisa participante. Não se trata de simples observação das pesquisadoras ou pesquisadores, mas de um projeto coletivo que objetiva resolver problemas coletivos. De acordo com Jean-Pierre Thiollet (2011, p.20):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Essa é uma das principais características da pesquisa-ação. Nela, os sujeitos da pesquisa são participantes, as pessoas estão implicadas no problema investigado. O problema para cuja resolução se volta a pesquisa se origina na comunidade, de maneira que a/o pesquisadora/or e a comunidade constroem o problema. Para David Tripp (2005, p.445), a pesquisa-ação desenvolvida na área da educação “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”. A finalidade para qual a pesquisa se destina é a melhoria de vida das/os envolvidas/os por meio da transformação estrutural (ALEXANDRE, 2014). Para Thiollet (2011, p.11), a pesquisa-ação pode ser emancipatória para as classes populares ou dominadas, devido ao seu engajamento sociopolítico.

²⁷Documento disponível em: <http://www.profletras.ufrn.br/categoria/diretrizes#.XiiABv5KjDc>. Acesso em 22 de janeiro de 2020.

Uma das possibilidades de proposta de pesquisa da pesquisa-ação identifica-se, especialmente, com esta pesquisa: a proposta informativa e conscientizadora da área educacional.

Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. (THIOLLENT, 2011, p.21).

Podemos perceber que as diretrizes do PROFLETRAS estão contempladas na modalidade de pesquisa-ação. Os sujeitos da pesquisa, professora-pesquisadora e estudantes, estão implicados na investigação de um problema da realidade escolar, mais precisamente, sobre o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, no nosso caso. O objetivo é que todas/os as/os envolvidas/os no processo possam ampliar seus conhecimentos de acordo com o papel social que ocupam e que haja uma transformação em decorrência do aprendizado.

A exigência de uma estrutura de relação entre pesquisadoras/es e pessoas da situação investigada pretende que a relação seja participativa. A relação professora-alunas/os atende a essa exigência. Nesse caso, a professora-pesquisadora desenvolve um papel ativo na condução da resolução do problema e na sua avaliação, mas há uma relação participativa com as/os estudantes, que também são agentes do processo. Considera-se que todas/os envolvidas/os tenham algo a dizer e a fazer, desenvolvendo papel ativo na realidade dos fatos, porque há ação e atuação transformadora entre os sujeitos participantes e aquilo que está sendo observado. No caso desta pesquisa, não se trata de considerar que professora e estudantes desempenham o mesmo papel, mas que cada um, dentro das suas funções, participa e constrói o processo de ensino e aprendizagem da leitura crítica de anúncios publicitários, e que ambos desenvolvem conhecimentos relacionados ao seu papel social. A investigação não se limita aos aspectos acadêmicos, pois os resultados afetam diretamente as/os participantes da pesquisa, proporcionando não só impacto social, mas também pessoal.

Em linhas gerais, os principais aspectos desse tipo de pesquisa são a explícita interação que acontece entre todos os envolvidos na pesquisa, da qual resulta a ordem de prioridade de resolução dos problemas, a constituição do objeto de investigação pela situação social, acompanhamento de decisões, ações e atividade interacional durante todo o processo e pretensão do aumento de conhecimento dos pesquisadores e do “nível de consciência” das pessoas e do grupo (THIOLLENT, 2011).

Ainda com relação à atitude do pesquisador, Michel Thiollent (2011) destaca a importância da escuta, do olhar para os diferentes aspectos que se fazem presentes. É

importante que não haja imposição unilateral. Nesse sentido, a/o pesquisadora/or deve ficar atenta/o para que não haja imposição das suas próprias concepções. David Tripp (2005, p.455) traz sua experiência com essa modalidade de pesquisa em educação afirmando que:

Frequentemente trabalho com professores em pesquisa-ação para desenvolvimento profissional, por exemplo, e é surpreendente quão poucos deles cogitam em permitir que seus alunos participem de seu trabalho, de modo que a participação é encarada inicialmente como uma questão de obrigação: o professor decide o que vai acontecer e seus alunos não são sequer consultados.

Por isso, um exercício que se fez presente durante todo o planejamento, implementação e avaliação desta pesquisa foi o de proporcionar e considerar a participação ativa das/os estudantes, como agentes conscientes do processo de ensino e aprendizagem, mas também sem negligenciar as atribuições da professora, que ocupa o papel social de profissional capacitada para desenvolver suas funções. Com relação ao modo pelo qual as/os estudantes participaram da pesquisa-ação, apenas aquelas/es que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) tiveram suas produções analisadas e avaliadas para este trabalho, entretanto, como as atividades faziam parte do planejamento anual e trimestral foram realizadas por todas/os.

A tomada de consciência, objetivo da ação, deve acontecer com todas/os as/os agentes envolvidas/os, deve acontecer na coletividade. Nesse processo, reconhecer a complexidade do problema que está sendo considerado e sua natureza tornam mais evidentes os caminhos para sua resolução. Assim, Michel Thiollent (2011, p.25) expõe aspectos da pesquisa-ação “voltada para a produção de conhecimento que não seja útil apenas para a coletividade considerada na investigação local, [...] A ênfase pode ser dada a um dos três aspectos: a resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento.” O ideal seria alcançar todos esses aspectos simultaneamente. Ainda:

A pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham papel ativo. Além disso, na pesquisa em situação real, as variáveis são isoláveis. Todas elas interferem no que está sendo observado. Apesar disso, trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidenciação dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento do conhecimento. (THIOLLENT, 2011, p.28).

A pesquisa-ação traz a perspectiva da/o professora/or como pesquisadora/or, é um meio de “produzir conhecimento sobre os problemas vividos pelo profissional, com vista a atingir uma melhora da situação, de si mesmo e da coletividade.” (PEREIRA, 1998, p.153). A/O professora/or pode, sim, a partir da sua experiência com os problemas pertencentes a sua

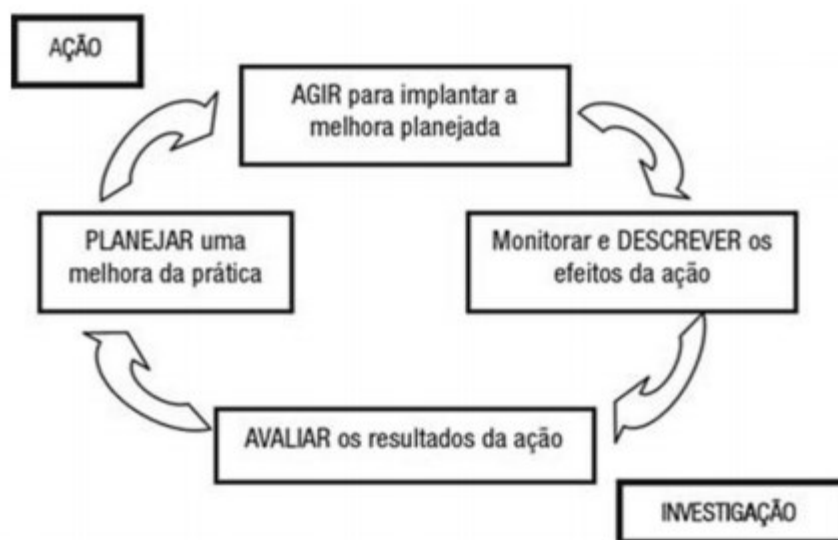
prática, produzir conhecimento. Tal postura contribui para a desconstrução da imagem do professor como mero reprodutor de conhecimento ou reprodutor de aulas pré-determinadas. A pesquisa-ação proporciona ao professora/or-pesquisadora/or uma atitude ativa e responsável sobre sua prática, não apenas reflexiva, mas ativa no sentido de mover-se em busca de resoluções para os conflitos e problemas, motivados pela linguagem, no nosso caso.

O engajamento com a ação direcionada para a modificação de determinadas circunstâncias a partir de valores humanos compartilhados também se faz presente. Há uma preocupação com a melhora da prática. Ao mesmo tempo em que a/o professora/or-pesquisadora/or está conhecendo e pensando sobre o seu campo de atuação, também está atuando, indo em direção às modificações da realidade concreta em que ela/e opera.

Para David Tripp (2005, p.457), existem diferentes modalidades de pesquisa-ação. Das cinco que ele destaca, acreditamos que este trabalho se identifica com a pesquisa-ação socialmente crítica, pois essa modalidade “passa a existir quando se acredita que o modo de ver e agir ‘dominante’ do sistema, dado como certo relativamente a tais coisas, é realmente injusto de várias maneiras e precisa ser mudado.” Além disso, não se trata de fazer melhor algo que já é feito, mas sim, “de tornar o seu pedaço de mundo um lugar melhor em termos de mais justiça social”.

Com relação às etapas ou fases pelas quais passa a pesquisa-ação, David Tripp (2005, p. 446) traz um diagrama explicitando-as:

Figura 1: Ciclo básico de investigação



David Tripp reconhece que há inúmeros tipos de investigação-ação, mas que a maioria dos processos segue esse mesmo ciclo: planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se, de modo que durante o decorrer do processo aprende-se simultaneamente sobre a prática e sobre a investigação, visando melhorias sobre as mesmas. Voltando-nos para as etapas que envolveram esta pesquisa, podemos dizer que o ciclo descrito por David Tripp nos representa, pois passamos pelo planejamento das atividades da elaboração didática, pela ação, que foi a implementação das atividades planejadas; sempre monitoradas e descritas para que pudessem ser refletidas e contribuíssem com a avaliação, que nesse caso se deu tanto por parte das/os estudantes (durante nossas conversas em todo o processo e por meio de questionário ao término das atividades) quanto por mim, na própria redação da análise e avaliação de dados para esta dissertação.

David Tripp (2005, p.454) ainda alerta para o fato de que a reflexão não é colocada como uma das etapas do ciclo da investigação-ação, pela necessidade de ocorrer durante todo o ciclo, passando por todas as etapas. A reflexão é um movimento que faz parte tanto do planejamento, quanto da implementação e da avaliação, e deve ser feita por todos os sujeitos envolvidos na pesquisa: “a reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu”. Elisabete Pereira (1998, p.162), traz referências tanto de John Elliot (1993) quanto de outros autores para destacar a importância da reflexão para a melhora da ação prática, de modo que a característica mais marcante dessa abordagem “é a de ser um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, onde cada espiral inclui”:

- Aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver;
- Formular estratégias de ação;
- Desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência;
- Ampliar a compreensão da nova situação (situação resultante);
- Proceder os mesmos passos para a nova situação prática. (PEREIRA, 1998, p.162).

Todas essas etapas visam alcançar o bem comum da coletividade e não se restringem ao plano individual. Ainda nas palavras da autora (1998), referindo-se a John Elliott, existem dois tipos de desenvolvimento reflexivo: ou se parte da reflexão sobre um problema prático para desenvolver uma ação; ou se parte da ação para a reflexão, com o professor modificando sua prática e posteriormente verificando sua eficácia. Na nossa pesquisa, houve primeiramente a reflexão sobre determinado problema: a necessidade de uma prática pedagógica com o foco na leitura crítica de anúncios publicitários que discursivizam as

mulheres, para que a partir daí pensássemos em estratégias pedagógicas de modificação do problema. A partir da reflexão que gerou uma ação, pudemos, novamente, refletir, agora, sobre os resultados da ação, o que pode ser representado como REFLEXÃO-AÇÃO-REFLEXÃO.

A pesquisa-ação é uma forma de unir a teoria à prática e a prática à teoria. É muito comum presenciarmos a fala de professores que dizem que os conhecimentos teóricos produzidos e oriundos da academia se distanciam das suas realidades em sala de aula, de forma que possuem dificuldades em organizar os conhecimentos teóricos da formação inicial às necessidades diárias da profissão. Obviamente a pesquisa-ação por si só não dá conta de um problema complexo, que possui diversas variantes, mas permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, entre a teoria e a prática, e os resultados podem ampliar as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, favorecendo, assim, as mudanças de que tanto necessitamos.

Por tudo o que se elencou anteriormente é que a pesquisa-ação se mostra como o método mais adequado para o desenvolvimento deste trabalho, porque o trabalho foi desenvolvido de maneira coletiva, juntamente com os alunos e alunas participantes da pesquisa. Também há uma preocupação e um compromisso com um problema real, pertencente à realidade, para qual o grupo buscará resoluções: há um estereótipo de mulher presente nos anúncios publicitários, que produz sentidos na sociedade, cuja leitura crítica pode fazer com que haja a tomada de consciência sobre a questão, provocando uma resposta ao problema. Esse estereótipo reverbera de diferentes formas na sociedade, fazendo com que muitas meninas e mulheres odeiem seus corpos, sua aparência, odeiem quem são. Há um componente de *gênero* muito forte nessa construção. Não conseguir percebê-lo, não conseguir ler aquilo que está posto em linhas e entrelinhas faz com que uma ideia que é intencionalmente construída pareça naturalizada, por isso a necessidade de ensinar e aprender leitura crítica. Concordamos com John Elliott (*apud* PEREIRA, 1998, p.164) quando diz que uma das características mais relevantes da pesquisa-ação é “centrar-se sobre atuações históricas e situações sociais que são percebidas pelos professores como problemáticas e passíveis de mudança.”. Esta pesquisa reverbera, também, em mudanças, sociais, pedagógicas, pessoais.

4.2 A ELABORAÇÃO DIDÁTICA COMO METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Por ser uma metodologia de ensino e aprendizagem que coaduna com os pressupostos teóricos desta pesquisa e com a pesquisa-ação, optamos pela elaboração didática como metodologia para organizar o planejamento, implementação e avaliação das atividades de ensino e aprendizagem de leitura crítica de anúncios publicitários que discursivizam as mulheres.

A noção do processo de elaboração didática surge na França, durante os anos de 1990, elaborada por Jean-François Halté (2008), como contraponto à noção de transposição didática. Em seu *O Espaço Didático e a Transposição* (2008), o autor inicia seu texto questionando a popularidade da concepção da transposição didática, que adentrou em poucos anos no vocabulário de professores e formadores de professores. Halté atribui o sucesso do termo e conceito à “penetração da teoria de sua disseminação pelos diversos campos disciplinares.” (2008, p.117). Ele ainda cita Verret e Chevallard para explicar a maneira pela qual a Transposição Didática se consolidou como um conceito teórico do campo da didática:

Um dos resultados da transposição da Transposição Didática é que o complexo estudo dos fenômenos constituintes da escolarização dos saberes, descrito e analisado originalmente por M. Verret, emprestado e depois reformulado cuidadosamente no âmbito da didática da matemática por Y. Chevallard, se reduziu, parece, tão somente ao tema da transposição de saberes científicos – ditos de referência – em saberes escolares. (HALTÉ, 2008, p.117).

De modo sucinto, a transposição didática refere-se ao fato de transferir um saber científico para um saber escolar, de maneira que o saber científico seja adaptado para se transformar em um saber escolar. Transpor requer deslocar, dessa forma, o conhecimento científico, ao se deslocar para a esfera escolar, é retirado do meio no qual foi gerado. Esse movimento não se dá sem impactos, pois a esfera escolar e a científica possuem características específicas e distintas. Para Maria Rosânia Viana (2004, p.2):

De acordo com Petitjean (1998), ao transpor-se um saber científico para um saber ensinado, pressupõe-se que essa transposição seja enquadrada no processo de escolarização, passando a depender dos objetivos e das imposições institucionais. Durante o processo de seleção dos conhecimentos científicos (*savoir savant*) a serem ensinados em sala de aula, há articulação feita entre o sistema didático e a instituição escolar, que pesa muito, pois o resultado dessa articulação influencia a entrada ou não dos conhecimentos científicos que farão parte dos programas escolares. Essa articulação é acompanhada por operações que caracterizam a didatização dos conhecimentos, tais como: a descontextualização/recontextualização, a despersonalização, a programação, a publicidade e o controle.

Jean-François Halté (2008, p.123) afirma que a transposição didática “não é nem boa nem má, ela existe, simplesmente, e somente este ponto importa na perspectiva didática”. O reconhecimento da transposição é um ponto de partida para a sua superação, no sentido de considerar no processo de ensino e aprendizagem não só o saber científico e o saber escolarizado, mas reconhecer que esses saberes devem relacionar-se com o contexto extraescolar que participa das práticas sociais dos estudantes.

Não é porque um saber está disponível que ele deve ser ensinado: é porque tal projeto didático busca tal objetivo que tal conceito teórico é eleito e transposto mais do que outro, em convergência com as escolhas dos suportes, com os conhecimentos prévios, com as especialidades afins. (HALTÉ, 2008, p.139).

Muitas vezes, determinados conhecimentos científicos são transpassados aos estudantes sem uma preocupação efetiva com os objetivos aos quais eles visam atingir, simplesmente por fazerem parte de um saber que está à disposição de professores por ser essencial para sua formação, mas que não faz sentido para as/os estudantes, o que afasta o aprendizado das suas reais necessidades linguísticas e comunicativas, no caso das aulas de Língua Portuguesa. Ainda de acordo com Halté (2008, p.131), o ensino de língua materna envolve sincretização entre conhecimento científico, o modelo das práticas e o conhecimento especializado:

Assim, a distinção dos tipos de saber, mesmo que satisfatória para o espírito, é de uma manipulação desastrosa no espaço didático da sala de aula. A aula de leitura (ou de escrita) convoca obrigatoriamente, na sala de aula, ao mesmo tempo, saberes de todos os tipos. Arriscando um resumo abrupto, podemos afirmar que, na prática da sala de aula, o saber científico, a prática social de referência, a especialidade e o conhecimento, estão literalmente sincretizados. [...] Sem a sincretização, o “puro” saber científico, o puro modelo das práticas, o puro saber especializado não teriam o menor sentido, nem a mínima chance de serem assimilados.

Ao retirarmos o conhecimento científico do seu campo de referência, ele se modifica, pois já não atende ao seu propósito para o qual foi pensado e desenvolvido. Além disso, a transposição didática do saber científico para o saber escolar não considera o protagonismo da relação de mediação entre professor e aluno:

Pelo fato de fixar a atenção apenas sobre o polo dos saberes, a transposição facilita, e até legítima, a “deriva para os objetos de ensino”, em detrimento de outros pontos importantes do famoso triângulo (o professor, o saber, o aluno e suas relações). Pelo fato de definir um processo *descendente*, do saber científico para o saber escolar, ela favorece – até mesmo preconiza – o aplicacionismo. Pelo fato de organizar-se a partir de saberes distribuídos academicamente em campos constituídos, ela purifica os objetos de ensino ao preço de uma perda de sentidos pelos aprendizes etc. Por essas razões, eu havia defendido uma didática globalmente praxiológica, caracterizando-se em relação aos saberes, por uma metodologia implicacionista que eu nomeei elaboração didática dos saberes. (HALTÉ, 2008, p.138).

A elaboração didática mostra-se como uma importante metodologia de ensino, isso porque não parte de algo dado, pronto, construído, mas sim daquilo que pode ser observado. Além disso, mostra-se interessante para as aulas de língua materna, pois “o professor de Língua Portuguesa poderá organizar sua ação pedagógica de modo a mediar um processo de aprendizagem que faculte aos alunos com que trabalha a potencialização dos usos da linguagem em diferentes esferas da atividade humana.” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZATTI, 2011, p.149). Para Jean-François Halté (2008, p.139), a elaboração didática considera a relação entre professor e aluno como constitutiva do processo didático.

Para Rosângela Hammes Rodrigues e Mary Elisabeth Cerutti-Rizatti (2011, p.152), a elaboração didática é entendida como “o agenciamento de saberes científicos dos quais o professor tenha se apropriado, tanto quanto de práticas sociais de referência que o caracterizam como professor, de conhecimentos de especialidades e de conhecimentos construídos nas vivências sociais para a/na sua ação de ensino”. Dessa forma, o trabalho com as diferentes práticas de linguagem ganha sentido, função, utilidade, visando atender às necessidades dos aprendizes, que dele também participam de forma ativa.

Não se trata, aqui, de menosprezar a importância dos conhecimentos científicos os quais a/o docente deve dominar, inclusive como característica básica para se fazer professor, mas sim, de ter consciência de que esses saberes não podem simplesmente ser transpostos para a sala de aula, para as aulas de Língua Portuguesa, sem que haja um por quê, para quê e para quem, como, quando e onde. Isso faz com que a elaboração didática seja sempre um acontecimento irrepetível, pois reconhece as diferentes variantes pessoais e espaço-temporais que devem ser consideradas na prática pedagógica, privilegiando o que Jean-François Halté chama de *sistema didático inteiro*.

O processo de elaboração didática parte dos conhecimentos científicos, mas não se limita a eles. O objetivo é fazer esses conhecimentos refletirem em práticas sociais, em ações e nesse processo não há um modelo pré-estabelecido. O papel social da escola também é levado em consideração no processo de elaboração da elaboração didática, visto que “a escola não é espaço para o fazer científico, mas para o ensino e a aprendizagem de conhecimentos objetificados, historicamente construídos pela humanidade, tanto quanto para o desenvolvimento de habilidades.” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZATTI, 2011p.152). Rosângela Hammes Rodrigues e Mary Elisabeth Cerutti-Rizatti citam Silveira quando escreve o seguinte:

Dessa forma, como aponta Viana (2004), a construção do conhecimento no contexto do ensino-aprendizagem de língua materna, sob a perspectiva da elaboração didática, está firmemente imbricada às práticas de produção e refacção de textos, de leitura e de análise linguística, uma vez que essas práticas permitem agenciar conhecimentos através de atividades epilinguísticas que balizam o ato discursivo. O objetivo de uma elaboração didática é mobilizar a construção e a emergência de um “saber fazer” – *savoir faire* – um saber escrever, reescrever, ler, falar, ouvir, compreender. (SILVEIRA, 2009, p.43 *apud* RODRIGUES; CERUTTI-RIZATTI, 2011, p. 153)

O *saber fazer* refere-se a um conhecimento procedimental. A elaboração didática é o *saber fazer* seguido pela reflexão prática da ação. Não basta a apropriação do conhecimento, não basta a reprodução do conhecimento, não basta a transposição. O que realmente importa é o domínio prático da ação, de modo que as/os estudantes possam construir competências linguísticas que lhes permitam materIALIZAR em seus textos o seu projeto de dizer, posicionar-se, confrontar, concordar, refletir, interagir.

Por isso, esta pesquisa-ação busca uma resposta prática para um problema do *saber fazer* na docência, nas aulas de Língua Portuguesa, sob a abordagem da elaboração didática para o problema do *saber fazer* leitura crítica. Trata-se de um exercício metodológico e didático para afastar o aplicacionismo teórico, não condizente com a esfera escolar. As escolhas que orientaram este trabalho, que envolvem o planejamento e o desenvolvimento de ações (não sem serem afetadas pelas interações) encontram-se na próxima seção.

4.3 A SITUAÇÃO SOCIAL DE INTERAÇÃO DA PESQUISA

Nesta seção abordaremos a descrição da elaboração didática de modo mais amplo, contextualizando a situação social da pesquisa. Para tal, iniciaremos com informações sobre o lugar social em que se desenvolveu: uma turma de 9º ano de uma escola estadual da Grande Florianópolis. Essas informações se fazem necessárias por considerarmos que o contexto situacional em que se deram as situações de interação participam da e influenciam as mesmas. Além disso, apresentaremos os sujeitos participantes da pesquisa, bem como as formas de registro que proporcionaram a posterior análise qualitativa dos resultados obtidos.

4.3.1 A escola

A pesquisa-ação foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de educação, localizada no município de Águas Mornas, que fica a 36 km da capital do estado de Santa Catarina e que possui uma população de 6.469 habitantes, de acordo com os dados do IBGE de 2019. Foi colonizada predominantemente por alemães e a base econômica do município encontra-se na agricultura, sendo a maior produtora de hortifrutigranjeiros da região da Grande Florianópolis.

A escola contempla todos as etapas de ensino da educação básica, do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Localiza-se na sede do município e recebe estudantes de diversos bairros. Aquelas/es que residem no entorno da escola costumam estudar no período matutino e aquelas/es que vêm de bairros mais afastados costumam estudar no período vespertino, de modo que as turmas possuem perfis distintos de acordo com o turno. As/os estudantes que estudam pela manhã normalmente não trabalham, possuem acesso à internet e cultuam um estilo mais urbano. Já as/os estudantes do turno vespertino trabalham em atividades agrícolas com suas famílias, sua vida social limita-se às atividades familiares e religiosas de seus bairros. No período noturno há turmas apenas de ensino médio, que atendem as/os estudantes que trabalham durante o dia. Além disso, conta com o Atendimento de Educação Especializada (AEE) nos turnos matutino e vespertino. Sobre o perfil socioeconômico das/os estudantes e de suas famílias, de acordo com pesquisa realizada pela gestão da escola, tem-se o seguinte:

Analisando os dados e conhecendo-se a realidade na qual a Unidade Escolar está inserida, pode-se compreender que os alunos atendidos pela mesma são, na maioria, de classe média, católicos e autodeclarados brancos, sendo que a atividade principal de sustento das famílias é dividida basicamente pelo setor primário (agricultura) e terciário (prestação de serviços). Destaca-se, também, a paridade entre o zoneamento na qual os alunos residem praticamente equiparados entre zona urbana e rural. Apesar de todas as instâncias escolares serem presentes e atuantes nesta Unidade Escolar (APP, CDE, Grêmios Estudantil e NEPRE), a participação efetiva da grande maioria das famílias na vida escolar precisa ser fortalecida, sendo um grande desafio para o sucesso desse. PGE (PLANO DE GESTÃO 2016-2019).

De acordo com o plano de gestão 2016-2019, a escola conta com 4 turmas de anos iniciais, 8 turmas de anos finais e 6 turmas de ensino médio, com um total de 385 estudantes. A equipe técnico-pedagógica é composta por 1 diretor geral, 2 assistentes de direção, 1 assessor técnico-pedagógico e 1 assistente de educação.

Durante o período em que cursei o Mestrado Profissional em Letras, escolhi o 9º e o 8º ano do período matutino para lecionar, já que o PROFLETRAS possui como pré-requisito

para que o mestrando possa cursar a pós-graduação o seu efetivo exercício no ensino fundamental. A pesquisa foi desenvolvida com o 9º ano pelo fato de as escolhas metodológicas que orientaram o problema de pesquisa estarem relacionadas ao conteúdo curricular do 9º ano: a leitura crítica de anúncios publicitários.

A estrutura física da escola conta com as seguintes dependências: no térreo, encontram-se cinco salas de aula de ensino regular, uma sala de professores, uma sala de atendimento do AEE, uma cozinha para o preparo das refeições das/os alunas/os, uma cozinha das/os funcionárias/os e professoras/es, um depósito para materiais de limpeza, banheiros das/os professoras/es e um para as/os alunas/os com deficiência física e visual (com rampa), uma secretaria (subdividida em sala de direção, sala de assistente de educação e sala de assistente técnico-pedagógico e de assessor de direção), uma área coberta para refeições, um espaço para a horta e um estacionamento. No segundo bloco, encontram-se duas salas de aula de ensino regular; no terceiro, encontram-se duas salas de ensino regular, um laboratório de informática (com computadores precários e acesso à internet com baixa velocidade) dividindo espaço com a biblioteca, os banheiros unissex, uma quadra de cimento descoberta, uma quadra de areia, uma sala de educação física e dois depósitos de materiais. O diretor, em seu plano de gestão, aponta os problemas existentes na estrutura física da escola, tais como assoalhos de madeira apodrecidos em algumas salas, falta de acessibilidade ao segundo e terceiro blocos (onde se encontram as quadras de esportes), falta de grades e corrimãos em alguns pontos, falta de climatização em algumas salas, inexistência de laboratório de ciências, auditório e refeitório adequado.

Com relação à dimensão financeira, a maior parte dos recursos é oriunda de programas do Governo Federal, como o PDDE Educação Básica, do Governo Estadual, como o CPESC, com verba de valor de R\$ 6.500,00, e de promoções desenvolvidas através da APP da Escola. Algumas vezes a escola conta com o trabalho voluntário da comunidade escolar para pequenos reparos.

Do ponto de vista pedagógico, o Plano de Gestão destaca a necessidade da atualização do Projeto Político e Pedagógico da escola (PPP), que não reflete a realidade escolar e não se encontra acessível a todos. De acordo com o PPP, a escola fundamenta sua prática pedagógica na concepção histórico-cultural de aprendizagem, conhecida também como sociointeracionista, com a Proposta Curricular de Santa Catarina (2011) e com o documento de atualização da mesma (2014), baseando-se nas teorias de Vigotski.

Com relação às metas a serem atingidas no campo pedagógico presentes no Plano, destacamos aquela cujos objetivos relacionam-se com esta pesquisa: “Promover ações de combate à violência, ao bullying, às drogas e a qualquer forma de preconceito”. Essa meta já se encontrava no Plano de Gestão de 2013 com a seguinte redação: “Promover a prevenção e o combate às drogas, ao bullying, às homofobias e ao racismo”. É possível perceber que a alteração na redação se deu, muito provavelmente, por conta dos ataques recebidos pelo desenvolvimento de projetos contra homo/lesbo/transfobia na escola, no ano de 2015. A mudança acompanha a alteração da redação final da BNCC, como já mencionada no capítulo anterior 3.5, em que abordamos a disputa política e ideológica que se deu por meio do trabalho com as questões de *gênero* e diversidade na escola, bem como a sua inserção nos documentos orientadores educacionais.

4.3.2 Os sujeitos

Considerando as bases teóricas que assumimos neste estudo, bem como a escolha da pesquisa-ação como metodologia de pesquisa, faz-se necessário conhecer os sujeitos envolvidos no processo, ou seja, a professora-pesquisadora e as alunas e alunos participantes.

4.3.2.1 A professora-pesquisadora feminista

A minha trajetória profissional e pessoal não pode ser dissociada da relação que possuo com a escola em que foi desenvolvida esta pesquisa. Nasci e me criei em Águas Mornas, e foi na escola onde se desenvolveu a pesquisa que tive o primeiro contato com a esfera escolar, e que me encantei com a palavra falada e a palavra escrita. Também foi nesse espaço que cursei os oito anos do ensino fundamental, com os mesmos colegas durante todo o percurso.

Formei-me em Letras Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2007, mas minha vida profissional como professora se iniciou quando eu ainda estava na segunda fase do curso de Letras. Primeiramente, atuei na Rede Estadual de Ensino como professora contratada em caráter temporário (ACT). Passei por algumas instituições de ensino dos municípios de Florianópolis, Palhoça e Santo Amaro da Imperatriz, até me efetivar na rede estadual no ano de 2014, na mesma escola em que havia cursado o ensino fundamental, na qual atuava como professora ACT desde 2012. Também

trabalhei em instituições particulares com cursos técnicos, supletivos, ensino fundamental e ensino médio.

Em 2014 me efetivei na Rede Municipal de Ensino de Palhoça, onde me encontro à disposição da Secretaria Municipal de Educação, à frente de programas de alfabetização e letramento, assessoria e formação de professores.

Por ter influenciado diretamente as escolhas desta pesquisa, faz-se necessário mencionar o curso de formação de professores/as em *Gênero e Diversidade na Escola*, com carga horária de 200h, nos anos de 2012/ 2013, e a especialização em *Gênero e Diversidade da Escola*, nos anos de 2015/2016, os quais concluí pela Universidade Federal de Santa Catarina. Foi a partir do contato com os conhecimentos teóricos sobre as questões de *gênero*, diversidade e sexualidades, que desenvolvi os projetos sobre trans/lesbo/homofobia na escola, de 2013 a 2016, que renderam dois prêmios nacionais para a escola, já mencionados na introdução desta dissertação. Com a visibilidade nacional alcançada pelos prêmios, no ano de 2016, tanto eu quanto a escola sofremos uma série de ataques e ameaças virtuais, organizada, principalmente, por simpatizantes do movimento Escola sem partido. Ciente de que mesmo em tempos de obscurantismo intelectual é necessário resistir optei por trabalhar com os estudos de *gênero* destacando a questão da discursivização das mulheres.

O fato de possuir uma relação pessoal estreita com o município em que fica a escola onde se desenvolveu a pesquisa faz com que eu tenha amplo conhecimento da realidade local, visto que por se tratar de um município pequeno, as pessoas se conhecem e se encontram para além dos muros da escola. Alguns de meus alunos e alunas são filhos e filhas de colegas de classe do ensino fundamental. O sentimento de pertencimento, mas também de estranhamento me atravessa como pessoa e como profissional, na relação que possuo com o município, seus costumes, valores e tradições, e com a escola, o que se faz presente também nesta pesquisa.

Pela minha história, pelas minhas vivências, pelos discursos que me atravessaram e atravessam, por ser sujeito que se constitui na relação com o outro, sou pesquisadora, sou professora, sou mulher e sou feminista.

4.3.2.2 Alunas e alunos: estudantes participantes

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, período matutino, turma 91. No início do ano letivo de 2019, no primeiro trimestre, havia 18 alunas/os matriculadas/os. No decorrer do ano alguns alunos saíram e outros entraram, de modo que no terceiro trimestre havia 16 alunas/os matriculadas/os.

Dessas/es 16 estudantes, dois possuíam deficiência, e por isso, a turma contava com uma professora de educação especial,²⁸ que os auxiliava no processo de mediação do conhecimento e desenvolvimento das atividades.

Algumas/uns dessas/es estudantes foram minhas/meus alunas/os no 8º ano do ensino fundamental, de modo que já conversávamos em 2018 sobre o desenvolvimento da pesquisa em 2019. Durante o primeiro trimestre as/os estudantes me perguntavam quando iniciariamos as atividades. Sempre que possível conversava com elas/es sobre o andamento da pesquisa durante sua fase de planejamento.

De modo geral, a turma 91 era considerada uma turma apática pelos professores, com muita conversa durante as aulas e distrações nos celulares. Mesmo as atividades que envolviam tecnologia ou ludicidade despertavam pouco interesse. Dessa forma, convencê-las/os da importância de participarem dessa pesquisa não foi tarefa fácil, sendo que das/os 16 alunas/os matriculados, apenas 7 entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado, tornando-se sujeitos da pesquisa.

A segunda professora relatou que presenciou conversas entre elas/es em que se mostraram desinteressadas/os em contribuir com a pesquisa. Alguns pais se recusaram a assinar o TCLE por conta das informações contidas nele, que alertavam para os riscos da participação e por terem que fornecer seus dados pessoais. Entretanto, todas/os desenvolveram as atividades propostas pela elaboração didática, visto que essas atividades estavam previstas no planejamento anual e faziam parte do conteúdo e avaliação do trimestre das aulas de Língua Portuguesa. Um dos alunos com deficiência abandonou a escola durante o último trimestre, deixando de realizar algumas atividades. Outra característica da turma diz respeito ao número de faltas. Dificilmente todas/os estavam em sala durante o desenvolvimento das atividades, o que prejudicou, em parte, o desenvolvimento das mesmas.

²⁸ Também chamada de “segunda professora”, acompanhou a turma em 2019 e foi responsável pela mediação e adaptação das atividades propostas pela professora regente aos alunos que possuem deficiência.

Assim sendo, participam como sujeitos dessa pesquisa 7 alunas/os com idades entre 14 e 17 anos. De modo a proteger suas identidades, fato garantido pelo TCLE, utilizaremos as letras iniciais de seus nomes para fazermos referência a elas/es. Sendo assim, nos referimos aos sujeitos da pesquisa como **AC, GE, SO, AL, EV, DA, AN**.

4.3.3 Os Registros

A pesquisa-ação se concretiza de forma fluida e em tempo real, em que os sujeitos participantes, em constante processo de interação, atuam sobre as práticas, refletindo sobre elas e modificando-as. Os dados não são coletados, mas sim gerados, germinam por meio das relações entre os sujeitos participantes e vêm acompanhados de um constante movimento de ação e reflexão dos atos, visando proporcionar mudanças sociais. Nesse processo que se realizou durante toda esta pesquisa, foi necessário eleger alguns instrumentos metodológicos que proporcionaram o registro dos dados gerados.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos alguns instrumentos metodológicos para geração de dados por meio do desenvolvimento das atividades da elaboração didática e do registro da implementação das mesmas. A pesquisa-ação foi desenvolvida durante um trimestre letivo, contabilizando um total de 42 aulas distribuídas nos meses de setembro, outubro, novembro e início de dezembro de 2019. Foram 19 encontros com 2 horas-aula de 45min cada. Descreveremos aqui os instrumentos de registro utilizados durante as aulas:

- a) Planejamento anual entregue no início do ano letivo à unidade escolar na qual se desenvolveu a pesquisa-ação, que previa as atividades da elaboração didática para o segundo trimestre. Foi necessário adaptá-lo para que as atividades fossem desenvolvidas no terceiro trimestre;
- b) Planejamento e construção da elaboração didática, organizada em 9 planos de aula, inicialmente para serem desenvolvidos em 24 aulas, mas que foram adaptados atendendo à proposta teórica da elaboração didática de participação das/os estudantes, para 42 aulas;
- c) Elaboração de dois questionários aplicados no início da pesquisa-ação:

I) Pesquisa sobre as práticas de leitura das/dos estudantes;

II) Pesquisa sobre as percepções das/os estudantes sobre o gênero anúncio publicitário.

- d) Elaboração de um questionário sobre a avaliação da elaboração didática pelos estudantes, aplicado ao término das atividades;
- e) Diário de campo: instrumento de registro do desenvolvimento e implementação das atividades da elaboração didática, contendo a descrição das atividades, participação das/os alunas/os, intervenções, observações, comentários, sugestões, alterações no planejamento inicial;
- f) Produções escritas das/os estudantes, onde registraram suas leituras dos anúncios;
- g) Registro fotográfico do desenvolvimento das atividades e das produções textuais realizadas pelas/os estudantes.

Feitas as considerações sobre o processo da elaboração didática, apresentada a escola e a turma em que se desenvolveu, os sujeitos participantes e as formas de registro, passaremos à descrição das atividades desenvolvidas, refletindo sobre as ações a luz do nosso referencial teórico.

5 A AÇÃO E A REFLEXÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Neste capítulo encontram-se a exposição da ação e a reflexão teórica desta pesquisa-ação. Para isso, iniciamos com a seção 5.1, que situa a elaboração didática no planejamento anual, traz a relação das habilidades que foram desenvolvidas pela elaboração didática com a BNCC e marca a presença do gênero anúncio publicitário no livro didático utilizado pelas/os alunas/os em sala de aula. Além disso, retomamos alguns pressupostos teóricos que sustentam as escolhas e os procedimentos metodológicos do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e a sua relação com a pesquisa desenvolvida.

Em 5.2 apresentamos o relato analítico do desenvolvimento das atividades, organizado nas subseções intituladas *Selecionar, Interagir e Operacionalizar*. Trata-se de uma seção longa, porém necessária para registrar os movimentos, as interações e as avaliações gerais que constituem a ação da pesquisa.

Em 5.3 trazemos a voz das/os estudantes participantes da pesquisa por meio da análise da avaliação que realizaram sobre a elaboração didática, seu aprendizado, sua transformação, seus olhares sobre a experiência da qual participaram. Encerrando o capítulo, na seção 5.4 encontra-se a minha voz como professora pesquisadora e a reflexão teórica sobre o acontecimento da elaboração didática, do ensino e aprendizagem de leitura crítica de anúncios publicitários que discursivizam as mulheres, logo, sobre pesquisa-ação empreendida no acontecimento da aula.

5.1 A ELABORAÇÃO DIDÁTICA DA AULA DE LEITURA CRÍTICA DO GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

A noção de elaboração didática está intrinsecamente relacionada a uma didática voltada para a práxis. Volta-se para a prática em sala de aula, objetivando a construção de saberes praxiológicos e considerando a relação de interação que se dá entre professora/or e aluna/o. Nesse processo, a/o professora/or não só pensa em como ensinar, mas também seleciona o que ensinar, com vistas para que ensinar.

Ao desenvolvermos a elaboração didática para esta pesquisa-ação, considerarmos que o ensino e aprendizagem de língua materna deve contemplar o agenciamento de diferentes conceitos teóricos, que no caso desta pesquisa, ancoram-se principalmente na concepção de

língua baseada na interação verbal proposta pelo Círculo de Bakhtin (VOLÓCHIVOV, 2017; BAKHTIN, 2011). Falamos em agenciamento pelo fato de as atividades propostas, desenvolvidas e construídas com as/os estudantes, não objetivarem a mera aquisição de um conhecimento conceitual, metalinguístico, mas sim, o conhecimento para uso, para situação de interação real e concreta, em um processo que “Focaliza mais sobre as modalidades de intervenção didática e de *apropriação* didática do que sobre a simples *transmissão* de conhecimentos; mais sobre a relação conhecimento/aluno do que a relação conhecimento/professor.” (HALTÉ, 2008, p.118, grifo do autor). Trata-se, de como pontuam Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011, p. 50), da “elaboração do conhecimento científico para propósitos educacionais”.

Ao pensarmos na elaboração didática que compôs as atividades desenvolvidas por esta pesquisa, consideramos que o trabalho de leitura crítica com o gênero do discurso *anúncio publicitário* implicaria não o mero reconhecimento da estrutura, das características textuais e linguísticas do gênero, mas sim, um ensino procedimental, que ensinasse a fazer a leitura crítica, sem desconsiderar os interesses e a participação das/os estudantes, o seu protagonismo em direção ao *saber fazer*, ou, mais especificamente, saber ler criticamente textos desse gênero.

Nesse processo, consideramos que o leitor não é passivo e que o sentido que pode ser atribuído à leitura do texto é contínuo, já que tanto professora/or quanto estudantes trazem para o acontecimento dialógico da aula os seus vividos. João W. Geraldi, em *A aula como acontecimento* (2010, p.100) diz que: “A atenção ao acontecimento é a atenção ao humano e a sua complexidade. Tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado”. Ao considerarmos a importância da interação entre professora e aluna/o, estamos não só respondendo às bases da pesquisa-ação e da elaboração didática, mas também dos pressupostos teóricos dessa pesquisa, situados nos escritos do Círculo de Bakhtin e com os quais Geraldi coaduna. Foi na interação mediada pela linguagem (VOLÓCHINOV, 2017) que ocorreram os processos de ensino e aprendizagem de leitura crítica.

Acreditamos que o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa não pode ser materializado se não a partir dos gêneros do discurso, já que esses são os tipos relativamente estáveis de enunciados e que participam das mais variadas atividades humanas, mesmo aquelas que se restringem à consciência individual. Quando parte dos gêneros do discurso, tomando o enunciado como unidade e produto da interação (RODRIGUES; CERUTTI-

RIZZATTI, 2011, p.61) o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa contempla a língua viva, materializada em discursos, em enunciados concretos e reais.

De acordo com Rosângela Hammes Rodrigues (2005, p.9), os enunciados são compostos por duas dimensões enredadas, a verbal-textual e a social. Quando se trabalha com gêneros, é importante ter em mente que as duas dimensões são importantes e precisam ser articuladas, até porque uma está relacionada à outra. As escolhas textuais/semióticas, muitas vezes, refletem posições e intenções que estão ligadas à dimensão social. Dessa forma, pensamos em atividades práticas que considerassem essas duas dimensões dos anúncios publicitários. Partimos da dimensão social, mas sem deixar de considerar que a dimensão textual também se relaciona com a social. Por isso, elaboração didática contemplou principalmente atividades que priorizaram os aspectos interacionais e discursivos do gênero, sem desconsiderar seus aspectos formais e estruturais, pois aqueles se materializam nestes. E mais, sem desarticular o gênero do seu acontecimento, materializado no enunciado (texto-enunciado). Lemos textos, que estão inscritos num dado gênero.

Como mencionado anteriormente, a escolha pelo gênero *anúncio publicitário* para objeto de leitura crítica não foi inocente nem aleatória. O gênero *anúncio publicitário* está presente no livro didático do 9º ano, escolhido de forma democrática e participativa pelos professores de Língua Portuguesa da escola onde foi desenvolvida a pesquisa. O gênero aparece no livro didático sob o título de *Anúncio publicitário e anúncio de propaganda*, situado no capítulo dos *gêneros do argumentar*. Dessa forma, o gênero que foi trabalhado já fazia parte do planejamento anual para a turma do 9º ano participante da pesquisa.

Figura 2: Sumário do livro didático

8	Anúncio publicitário e anúncio de propaganda	242
Leitura 1	"Confie na opinião de quem tem duas vezes mais pés do que você"	244
	Estudo do texto	245
	Produção de texto:	
	Anúncio publicitário – cartaz	248
	Reflexão linguística:	
	Processos de formação de palavras: onomatopeia, abreviação e sigla	250
	Língua viva:	
	Estrangeirismos na moderna língua portuguesa	254
Leitura 2	"Doe Montanhas"	256
	Estudo do texto	257
	Produção de texto:	
	Anúncio de propaganda – cartaz	260
	Reflexão linguística:	
	Processos de formação de palavras: composição e derivação	262
	Língua viva:	
	Processos de formação de palavras e efeitos humorísticos	265
	Questões da escrita:	
	O uso das aspas	266

Fonte: Marchetti, Strecker, Cleto (2015)

A tabela a seguir mostra a inserção da elaboração didática desta pesquisa no planejamento anual de 2019 para as aulas de Língua Portuguesa do 9º ano. Trata-se de um modelo padronizado, adotado pela equipe técnica e pedagógica da escola em que desenvolvemos a pesquisa. Inicialmente, as atividades seriam desenvolvidas no 2º trimestre, entretanto, foi necessário realizar ajustes por conta do calendário da escola, que incluiu atividades extracurriculares anteriores ao início da pesquisa, o que fez com que a elaboração didática fosse desenvolvida no 3º trimestre, sem que acarretasse prejuízo à turma e à pesquisa.

Figura 3: Tabela de conteúdos referente ao planejamento anual de 2019

	8º ANO	9º ANO
2º	Gênero do Relatar e Linguagem dramática: Diário íntimo, diário virtual e texto dramático. - Estudo dos textos "O diário de Zlata Filipovic" e "Blog do Fernando Meligeni, ESPN", "O pagador de promessas", de Dias Gomes, "A aurora da minha vida", de Naum Alves de Souza. Produção de texto: Diário Virtual Reflexão linguística: Adjunto Adverbial, Adjunto adnominal, O complemento nominal e a retomada de informações. Aposto e vocativo. O emprego do S e do Z nas terminações Livro a ser trabalhado: Escolha livre na biblioteca da escola	Neste trimestre será desenvolvida uma elaboração didática, para pesquisa-ação do Mestrado Profissional em Letras. O projeto encontra-se anexo. Gênero do Argumentar: Anúncio publicitário e anúncio de propaganda - Estudo dos textos: "Confie na opinião de quem tem duas vezes mais pés do que você" e "Doe Montanhas" Produção de texto: Anúncio de propaganda – cartaz Reflexão <u>linguística</u> : Concordância nominal e verbal Livro a ser trabalhado: Os alunos serão levados à biblioteca da escola para, orientados pela professora, escolherem um livro.

Além das justificativas teóricas, que contemplam os estudos do Círculo de Bakhtin, e metodológicas, pelos pressupostos da pesquisa-ação, sobre o trabalho por meio de elaboração didática com o gênero *anúncio publicitário* em uma turma de 9º ano, também recorreremos à Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Na seção 4.1.1.2. *Língua portuguesa no ensino fundamental – anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades* há a sugestão do trabalho com gêneros da esfera publicitária, valorizando a leitura dos textos verbais e imagéticos, suas multissemioses e seu caráter persuasivo:

[...] além dos gêneros jornalísticos, também são considerados nesse campo os publicitários, estando previsto o tratamento de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multissemiose dos textos e com as várias mídias. Análise dos mecanismos e persuasão ganham destaque, o que também pode ajudar a promover um consumo consciente. (BNCC, 2017, p.139).

Com relação aos objetivos das habilidades de leitura a serem desenvolvidas nos 9º anos, a partir dos gêneros do discurso da esfera publicitária, a BNCC (2017, p. 177) indica “aprender os sentidos globais do texto”, o trabalho com os “efeitos de sentido”, “exploração da multissemiose”, habilidades essas que fizeram parte dos objetivos a serem desenvolvidos durante as atividades de leitura crítica:

(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes. (BRASIL, 2017, p. 177).

O desenvolvimento de habilidades que permitam a análise dos mecanismos persuasivos dos anúncios publicitários não pode ser feito sem considerar os aspectos ideológicos, valorativos, históricos, sociais e culturais que constituem o enunciado, como já abordado em nosso referencial teórico, situado nos estudos do Círculo de Bakhtin. Também há articulação entre nosso referencial teórico e as habilidades da BNCC, quando essa considera a análise de elementos do enunciado, tais como a construção composicional e o estilo, bem como a adequação às situações de uso, os interlocutores e seu projeto de dizer.

Também consideramos para a elaboração didática as orientações metodológicas de Acosta-Pereira e Rodrigues (2010, p.151) para uma postura dialógica frente ao objeto

discursivo. As considerações dos autores foram feitas com base em Bakhtin (2006, p. 128-129):

a) Estudar as formas da língua e as situações de interação verbal a partir das condições sociais em que se realizam essas formas e essas situações; b) investigar as formas dos diferentes enunciados em ligação com a situação de interação de que constituem seus elementos, c) examinar, a partir daí, as formas da língua na sua interpretação habitual.

Na leitura crítica e análise do gênero, contemplando a dimensão verbal-textual e social, tomou-se como conhecimento de referência o que dizem Pereira e Rodrigues (2010, p.152): “(i) sua esfera social; (ii) suas condições sociais de produção, circulação e recepção; (iii) sua situação social de interação; (iv) sua posição de autoria; (v) seus interlocutores, dentre outros aspectos constituintes e funcionais da construção social do gênero.” Ainda seguindo as orientações de Rodrigues (2001), com relação à análise da dimensão verbo-visual dos anúncios, foram ponderados: “(i) seu conteúdo temático; (ii) seu estilo e projeções estilístico-composicionais; (iii) sua arquitetônica e composicionalidade, dentre outros aspectos enunciativo-discursivos do gênero, como, por exemplo, sua dimensão multimodal (visual, audiovisual, dentre outras semioses).” (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p.152).

Todos esses aspectos estão ligados às bases teóricas desta pesquisa. A elaboração didática se mostrou como a metodologia mais adequada aos nossos propósitos por não se tratar de transposição, ou seja, não foram trabalhados com as/os estudantes os conceitos bakhtinianos sobre os gêneros, mas esses serviram de base teórica-epistemológica para o planejamento das atividades e se fizeram presentes na sua construção. Dizem respeito a um conhecimento que necessita ser dominado pela/o professora/, para que juntamente com seus alunos e alunas possa atingir os objetivos de ensino e aprendizagem, que neste trabalho, voltam-se principalmente para o desenvolvimento da leitura crítica. Para João W. Geraldi:

Ora, se o objetivo final é que os sujeitos escolarizados consigam compreender e interpretar o que leem, e sejam capazes de elaborar textos adequados às situações em que estiverem envolvidos, então as unidades básicas do ensino serão sempre a leitura, a produção de textos e a reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados nestas duas atividades. (GERALDI, 2010, p.101).

Por isso, objetivo final desta pesquisa volta-se para o desenvolvimento e apropriação da prática de linguagem de leitura crítica, histórica, culturalmente e socialmente situada. Na próxima seção apresentaremos as etapas do processo de desenvolvimento da elaboração didática, bem como os desdobramentos que surgiram a partir do seu acontecimento, aliados à reflexão sobre eles.

5.2 O ACONTECIMENTO DA AULA DE LEITURA

As atividades da elaboração didática desta pesquisa-ação foram desenvolvidas durante o terceiro trimestre do ano letivo de 2019, nas aulas de Língua Portuguesa, que ocorreram às quartas e sextas-feiras, organizadas em blocos de 2 aulas de 45 minutos. Inicialmente, foram destinadas durante o planejamento 24 aulas para o desenvolvimento de todas as etapas da elaboração didática. Entretanto, considerando o tempo, o espaço, as necessidades e as sugestões dos estudantes, foram necessárias 42 aulas para que pudéssemos concluir nossas atividades, já que tomamos a aula como acontecimento (GERALDI, 2010) e consideramos o fluxo de ensino e aprendizagem que dela provém. Esses ajustes no planejamento, a partir das interações e considerando a maneira como as/os estudantes respondiam ao planejamento, reforçam o que João W. Geraldi afirma sobre o papel do professor para com o acontecimento da aula:

Aí está a função do professor, que sozinho não precisa dar conta dos sentidos todos de cada um dos elementos constituintes da resposta à pergunta formulada, mas é seu dever organizar com os alunos mais perguntas e buscar em colegas, em profissionais, nas fontes, na herança cultural, os esclarecimentos disponíveis: é aqui que a pesquisa começa, é aqui que o caminho começa a ser construído e ele somente passa a ter existência depois de percorrido, na narrativa que se escreve deste processo de produção. (GERALDI, 2010, p.97).

Durante o processo, foi preciso repensar algumas atividades, alterar a ordem do planejamento, incluir as sugestões das/os estudantes e da segunda professor, respeitando os pressupostos da pesquisa-ação e da elaboração didática. As atividades da elaboração didática foram planejadas e organizadas em 16 atividades, sendo que as 4 primeiras foram relacionadas ao que chamamos de *Selecionar*, já que visavam ações iniciais e introdutórias, necessárias para a organização das próximas atividades, como a apresentação da proposta de trabalho, a percepção dos conhecimentos prévios das/os estudantes sobre o *gênero anúncio publicitário* e o levantamento de material para posterior ensino e aprendizagem de leitura.

As 7 atividades seguintes, onde se concentrou o maior número de aulas, fizeram parte do que denominamos *Interagir*, com leituras individuais, coletivas e compartilhadas, orientadas por mim, com o intuito de explorar a leitura crítica, bem como a organização de uma conversa com um publicitário. Oportunizar às/aos estudantes uma conversa com um profissional da publicidade contribuiu para o conhecimento daquilo que Jean-François Halté (2008, p.125) menciona como os conhecimentos construídos a partir das práticas sociais de referência, pois “a empresa, o laboratório do cientista, a oficina do engenheiro, a atividade profissional do químico etc., não podem ser importados, tal qual.” Como as práticas sociais

não podem aparecer tal e qual na esfera escolar, elas são modelizadas “e esses modelos das práticas, assimiláveis dessa forma a saberes”, sendo passíveis de mecanismos de elaboração (HALTÉ, 2008, p.125). A conversa com o publicitário foi um dos pontos altos das atividades, por proporcionar a elaboração, de forma didática, dos saberes especializados da área da publicidade e a percepção das condições de produção do gênero (BAKHTIN, 2011).

Também foram realizadas atividades que visaram o contato autônomo com o gênero *anúncio publicitário* em seus suportes originais, impressos ou digitais, fazendo com as/os estudantes reconhecessem o gênero em uma perspectiva sócio-discursiva, para o trabalho reflexivo da leitura crítica. Objetivamos, com as atividades de *interação*, o desenvolvimento de uma “proposta de ensino de linguagem de natureza operacional e reflexiva” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p.114), sustentada pelos usos sociais do gênero, apropriados em processos interacionais para o desenvolvimento da leitura crítica.

Ainda neste grupo, foram desenvolvidas atividades sobre as questões de *gênero* e diversidade, que trouxeram embasamento e reflexão sobre o tema, situado nos estudos feministas. Nessa etapa, houve vários debates, conversas, discussões sobre as questões de *gênero* e diversidade presentes nos anúncios publicitários que lemos, valorizando a oralidade como meio de interação (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p.61) e construção de repertório de conhecimentos prévios (ANTUNES, 2003, p. 67).

O último grupo de atividades, o qual denominamos *Operacionalizar*, proporcionou orientação e organização para a atividade final: apresentação de um seminário com a exposição da leitura crítica realizada pelas duplas de estudantes de um anúncio publicitário²⁹. Para isso, explorei o gênero *anúncio publicitário*, orientando-as/os, tirando as dúvidas e fazendo acordos sobre a estrutura da apresentação do gênero *anúncio publicitário*. Houve atividades em que exploramos o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional (BAKHTIN, 2011) do gênero do discurso *seminário*. Acompanhei-as/os e orientei-as/os durante toda a preparação antes da apresentação final, num processo contínuo de diálogos de vozes, a minha e a delas/es, de respostas aos enunciados que líamos, de interação. Também encontram-se nesse grupo de atividades a recuperação da atividade de apresentação final e a realização da avaliação da elaboração didática realizada pelas/os estudantes.

A seguir, apresentaremos o relato analítico sobre a construção e desenvolvimento das atividades, organizadas nos grupos: *Selecionar, Interagir e Operacionalizar*. Cada um desses

²⁹ Na sequência deste capítulo, apresentaremos com mais precisão o desenvolvimento e a reflexão teórica sobre esta atividade final.

grupos corresponde a uma série de atividades, identificadas com título e com o número de aulas correspondentes. As atividades estão organizadas em duas etapas, I e II, sendo que em I encontram-se os objetivos propostos por mim, professora-pesquisadora, e em II o relato do desenvolvimento das atividades planejadas. O relato foi registrado por meio de um diário de campo, de modo que ao término de cada atividade eu registrava o seu desenvolvimento. Optamos em destacar apenas os pontos mais relevantes para esta pesquisa-ação, considerando seus objetivos.

5.2.1 Selecionar

O primeiro grupo de atividades corresponde ao que chamamos de *Selecionar*. Trata-se das atividades iniciais, que envolveram a apresentação da proposta, a percepção sobre a maneira que a receberam e a consideração de dúvidas e sugestões. Para tal, foi desenvolvido um questionário sobre as práticas de leitura – visto que é a prática de linguagem para qual se voltam os objetivos desta pesquisa – a socialização e análise dos resultados, bem como os primeiros contatos orientados com o gênero *anúncio publicitário*.

5.2.1.1 Apresentação da proposta de trabalho, dúvidas e sugestões

I – Objetivos

O objetivo desta atividade foi apresentar o projeto *As mulheres dos anúncios: proposta de leitura crítica nas aulas de Língua Portuguesa* às/aos alunas/os e tirar as dúvidas com relação ao trabalho, bem como apresentar e discutir os Termos de Livre Consentimento Esclarecido. Registrar as impressões iniciais e sugestões das/os aluna/os para que pudessem contribuir com as atividades seguintes.

II – Desenvolvimento das atividades – 2 aulas

O início do desenvolvimento das atividades desta pesquisa se deu com a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a cada uma/um das/os estudantes. Realizamos a leitura em voz alta para eu pudesse explicar-lhes as partes que o compunham e para que pudesse dirimir possíveis dúvidas.

Após realizar a leitura em voz alta, comentando os parágrafos, abri espaço para que todas/os expusessem suas primeiras impressões sobre o projeto: perguntei sobre suas expectativas e pedi para darem sugestões. Essa atividade foi pensada para atender às

características da pesquisa-ação: “o caráter participativo, o impulso democrático e a contribuição à mudança social.” (PEREIRA, 1998, p.162). No entanto, a turma permaneceu em silêncio. Tal fato não me surpreendeu, pois ao longo do ano a turma vinha se mostrando pouco participativa, distraída com os celulares e com dificuldades em desenvolver as atividades.

Para convidá-las/os a expor suas impressões, resolvi, na mesma aula, mudar a estratégia, considerando a flexibilização que a elaboração didática proporciona, já que “a aprendizagem é construída por meio das práticas de linguagem exercidas pelos turnos de fala do professor e dos alunos.” (VIANA, 2004, p.3). Então coloquei no quadro as seguintes questões e pedi para que me entregassem as respostas em uma folha, por escrito: *Você ficou com alguma dúvida sobre a pesquisa da qual está sendo convidado a participar?* Todas/os as/os alunas/os responderam que não estavam com dúvidas. Apenas uma aluna respondeu que não entendeu muito bem, mas que procuraria se informar e que tinha vontade de participar. Outra aluna colocou que a explicação foi bem clara e que talvez, no decorrer do projeto, surgissem dúvidas. A segunda pergunta, *Quais suas primeiras impressões sobre o projeto? Foi capaz de despertar interesse?*, dividiu bastante as opiniões. Houve quem tenha se sentido assustado, alguns disseram que acharam legal ou interessante, um aluno escreveu que não tinha nenhuma impressão e não possuía nenhum interesse. Uma aluna respondeu que no começo não gostou muito, mas que depois dos esclarecimentos se interessou mais. Uma das respostas que chamou a atenção, da aluna **SO**, foi a seguinte: “Achei o projeto muito interessante, porque é um assunto de muitas opiniões distintas, criticando tal assunto abordado [estereótipo de mulheres nos anúncios], e com isso, despertando um grande interesse. Um projeto que vem carregado de conhecimento. Estou ansiosa para participar”. A terceira pergunta foi *Você tem alguma sugestão, algo que possa ser feito nas próximas aulas?* A maioria respondeu simplesmente que não. Uma aluna sugeriu mais diálogo sobre as atividades, outra escreveu que o projeto estava bem completo e com foco, mas que sugeria a utilização de diferentes recursos na pesquisa e um bom tempo para o desenvolvimento das atividades. Quatro alunas/os sugeriram menos atividades.

Com essa prática, transpareceu um dos maiores desafios de professoras e professores em sala de aula: conseguir despertar o interesse pelas atividades propostas. O fato de 4 alunos sugerirem menos atividades, mesmo antes de iniciarmos o seu desenvolvimento, revelou a pouca disposição em realizar as atividades escolares, que muitas vezes são vistas como um fardo pelos alunos.

Antes do término da aula, pedi para que lessem os termos em casa com seus responsáveis e que trouxessem as assinaturas na aula seguinte.

5.2.1.2 Pesquisa sobre práticas de leitura e impressões sobre o gênero anúncio publicitário

I - Objetivos

O objetivo desta atividade foi investigar quais eram as práticas de leitura das/dos estudantes; utilizar as informações obtidas sobre as práticas de leitura para o desenvolvimento das atividades da elaboração didática, de modo a contemplar as necessidades expressas pelas/os estudantes. Verificar a presença dos anúncios publicitários nas práticas de leitura das/os estudantes. Analisar quais são as impressões gerais que as/os estudantes possuem sobre os anúncios publicitários, para que as atividades pudessem partir de seus conhecimentos prévios. Socializar as respostas e promover a reflexão coletiva.

II – Desenvolvimento das atividades – 2 aulas

A atividade planejada foi um questionário sobre as práticas de leitura. Os objetivos da atividade foram traçar um perfil das práticas de leitura da turma, perceber como a leitura está presente em suas vidas, quais são os gêneros com os quais possuíam mais contato, o quê, onde e como costumam ler. Essas informações foram importantes para ter um panorama sobre as práticas de leitura da turma e, conseqüentemente, alinhar suas necessidades às atividades que foram desenvolvidas na elaboração didática.

Comecei a aula falando sobre os diferentes sentidos que a leitura pode ter, que lemos por diferentes motivos. Falei sobre o processo de formação do leitor, que se dá antes mesmo de entrarmos na escola, quando começamos a atribuir sentidos a diferentes situações de interação (VOLÓCHINOV, 2017). Com a aquisição do sistema de escrita alfabética, o mundo começa a ganhar sentidos diferentes, permitindo outras formas de leitura: “A leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo autor.” (ANTUNES, 2003, p. 66). Comentei que ler faz parte das atividades humanas, das mais simples, relacionadas ao cotidiano, como pegar um ônibus, às mais complexas, como ler um contrato antes de assinar, ler textos científicos para trabalhos escolares ou acadêmicos, entre outras atividades. Considerei que:

[...] a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Como o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações, [...] o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis” (AUTHIER-REVUZ, 1982, p.104 *apud* GERALDI, 2012, p. 91).

Também comentei que ainda há um grande número de analfabetos no país, e há aquelas/es que são considerados alfabetizados, por dominarem o código, mas que não conseguem atribuir sentido para aquilo que decodificam. Expliquei que esse é um problema com o qual a escola precisa lidar. É necessário que as/os estudantes se apropriem das habilidades de leitura de modo a se tornarem proficientes para lerem nas mais variadas situações da vida. Relacionei essas questões ao objeto da nossa pesquisa, o ensino e aprendizagem de leitura crítica, pois:

[...] os sinais (palavras e outros) que estão na superfície do texto são elementos imprescindíveis para sua compreensão, mas não são os únicos. O que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se completam neste jogo de reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo texto. É preciso que o professor entre pelo conhecimento da pragmática, para “abrir” os horizontes com que vai perceber esse jogo da linguagem. (ANTUNES, 2003, p.69).

Expliquei, em linhas gerais, que a leitura crítica vai além da decodificação, mas passa, principalmente pela leitura plena, total e integral. Trata-se de ser capaz de identificar sentidos, ideologias, intenções que estão no texto, mas que vão além dele: ler criticamente implica estabelecer conexões de forma a perceber que os textos constituem, reconstituem e/ou alteram práticas discursivas e práticas sociais (MEURER, 2000, p. 159).

Finalizei a exposição sobre leitura crítica e entreguei uma folha para cada aluno/a com questões sobre práticas de leitura. A turma levou em torno de 20 minutos para respondê-las. Em seguida, coloquei as respostas no quadro para analisarmos conjuntamente. Provoquei-as/os, perguntando se achavam que os resultados representavam as suas realidades. As/os estudantes responderam que sim.

A última atividade do dia foi o questionário com perguntas sobre as percepções das/dos estudantes sobre anúncios publicitários. O objetivo dessa atividade foi conhecer quais são as percepções iniciais das/os estudantes com relação ao gênero, investigar o que pensam ou não sobre, se afeta a presença ou não do gênero em suas vidas, principalmente com relação à esfera social, suas condições sociais de produção, circulação e recepção, sua situação social de interação, sua posição de autoria, seus interlocutores, dentre outros aspectos constituintes e funcionais da construção social do gênero (BAKHTIN, 2011), elementos esses que são considerados importantes em todo o desenvolvimento desta pesquisa.

Essa investigação inicial foi importante para o desenvolvimento das atividades seguintes, para que pudéssemos saber de onde partimos e aonde chegaríamos. Com o desenvolvimento das atividades, foi possível que as/os estudantes ampliassem os conhecimentos e a maneira com a qual se relacionam com o gênero em questão, já que precisaram refletir sobre para responder às questões.

5.2.1.3 Atividade 3 - Socialização e análise dos resultados dos questionários

I – Objetivos

O objetivo desta atividade foi socializar os resultados das respostas dos questionários e analisá-los coletivamente. Proporcionar tempo e espaço para que as/os estudantes refletissem sobre suas práticas de leitura e sobre os impactos dos anúncios publicitários em suas vidas.

II – Desenvolvimento das atividades – 2 aulas

Esta atividade não estava inicialmente planejada na elaboração didática, mas ao reunir e analisar as respostas das/os estudantes após a primeira atividade, senti necessidade de socializar com elas/es os resultados e oportunizar um momento de leitura e análise coletivas, para que pudéssemos, em conjunto, pensar sobre os resultados e formular novas ações.

Também objetivei com essa atividade dar uma resposta às/os estudantes, para que os questionários pudessem fazer sentido para elas/es, além de fazê-las/os participar ativamente de todo o processo de desenvolvimento e implementação das atividades. Para João W. Geraldi (2010, p.100): “Ensinar não é mais transmitir e informar, ensinar é ensinar o sujeito aprendente a construir respostas, portanto só se pode partir de perguntas.” Por isso, essa atividade visou à construção de reflexões sobre as perguntas e respostas.

Para esta aula, trouxe as informações dos questionários da aula anterior organizadas para que pudéssemos dialogar, visualizar, interpretá-las e conversar sobre. O primeiro questionário, sobre as práticas de leitura, foi organizado em tabelas. Colamos os resultados em uma cartolina que fixamos na parede da sala. Relatarei como foi se desenvolvendo nossa conversa sobre cada uma das tabelas.

Tabela 1 – Locais em que costumam ler

Locais em que costumam ler	
Casa	92,3%
Escola	69,2%
Outros ³⁰	23,0%

Começamos observando a informação dada, explícita, de que a maior parte das leituras feitas por elas/es é em casa, para em seguida qualificá-la. Falei que essa informação me chamou a atenção, pois se espera que o espaço escolar seja um ambiente mais favorável à leitura. As/os alunas/os responderam que esse resultado se deu porque estão sempre com o celular em mãos em casa, lendo, escrevendo e interagindo nas redes sociais. Tal informação demonstrou que possuem uma concepção ampla de leitura, que não se restringe a textos literários ou didáticos, ou seja, a leitura escolar. Entretanto, a leitura na esfera escolar também apresentou um alto índice. Tal informação reforça o papel da instituição escola e das aulas de Língua Portuguesa como responsáveis pela oferta das acepções de leitura as quais as/os estudantes não possuem acesso no ambiente familiar, sem deixar de contemplar, como ressalta Geraldí (2012, p.93) o *“para quê se lê o que se lê”*. Outro ponto que chama merecedor de reflexão é o fato de algumas respostas mencionarem como “outros” espaços da esfera religiosa, como “na crisma”, onde leem textos catequéticos e “na igreja.”

Tabela 2 – Possui gosto pela leitura

Possui gosto pela leitura	
Sim	53,8%
Não	15,5%
Não sei	30,7%

Sobre essa questão, as/os estudantes analisaram que os resultados expressam o fato de que o gosto pela leitura, principalmente a leitura literária ou relacionada aos estudos, não é um consenso. Admitem e reconhecem a importância da leitura em suas vidas, mas que muitas

^{30*} No espaço para se colocar quais os outros as respostas foram: todos com meu celular, crisma, igreja, parque.

vezes é uma atividade árdua, cansativa e enfadonha. Pode-se perceber que associam o gosto pela leitura, o reconhecer-se leitor, à leitura formal e escolarizada.

Tabela 3 – Materiais que comumente costumam ler

Materiais que comumente costumam ler	
Jornal	0%
Revista	7,6%
Livros	61,5%
Mídia Virtual	84,6%
Outros ³¹	0%

Todas/os concordaram que o resultado desse questionamento reflete suas realidades. As mídias virtuais tomam o maior tempo de leitura dos estudantes. Relataram que costumam ler, principalmente, *memes*³². Dificilmente abrem uma notícia, um artigo ou uma matéria que lhes chame a atenção. Os textos curtos e multimodais são o principal objeto de leitura. As/os alunas/os que responderam ler livros disseram que os livros que leem não estão relacionados à escola, mas sim a assuntos e temas que são do seu interesse, que lhes chamam atenção.

Com essa informação, podemos refletir sobre a ausência de um motivo para a leitura quando essa está relacionada ao ambiente escolar, o que Geraldí (2012) questiona em suas obras como o *para que se lê o que se lê*. As/os estudantes demonstraram ler aquilo que lhes interessa. Entretanto, em diferentes aspectos da vida social, necessitamos de outras formas de leitura que não apenas a fruição: buscamos informações, estudamos textos, ampliamos nosso repertório cultural e de conhecimentos, etc. Considerei que seria necessário conquistar/sensibilizar as/os estudantes para a leitura dos anúncios publicitários para que pudessem entender o motivo das atividades realizadas, já que a leitura dos anúncios publicitários, muitas vezes, não se dá de forma intencional ou ativa. Eles chegam até nós pelos outdoors, pela televisão, pelas redes sociais.

³¹ Ninguém respondeu quais revistas costuma ler. Sobre os livros, as respostas foram: ação, romance, diários e livros de desvendar mistérios, Bíblia, *Três dias no barco*, *A garota do fogo*, Augusto Cury, terror, poesias, didáticos. Sobre as mídias, as mencionadas foram: whatsapp, notícias, tudo, redes sociais, memes, citações, Bíblia, anúncios publicitários, signos.

³² O denominado **Meme** é um termo criado pelo escritor Richard Dawkins, em seu livro *The Selfish Gene* (O Gene Egoísta, lançado em 1976), cujo significado é um composto de informações que podem se multiplicar entre os cérebros ou em determinados locais como, livros. A síntese de seu livro é sobre o meme, considerado uma evolução cultural, capaz de se propagar. O Meme pode ser considerado uma ideia, um conceito, sons ou qualquer outra informação que possa ser transmitida rapidamente. Apenas a título de curiosidade, o estudo deste conceito é chamado de **memética**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/comunicacao/memes/>. Acesso em 31 de outubro de 2020.

Nesta pesquisa, tínhamos uma pergunta inicial: *quem são as mulheres dos anúncios?* Por isso, nossa leitura foi guiada para que voltássemos nosso olhar para essa questão, buscando informações que poderiam nos ajudar a construir, em diálogo com os conhecimentos externos ao texto, uma resposta, respostas, ou mais perguntas. Também nos identificamos com aquilo que Geraldi (2012) chama de “ir ao texto para escutá-lo”, retirar dele tudo o que possa fornecer, tanto em seus aspectos linguísticos quanto imagéticos, com atenção voltada para a produção de sentidos.

Tabela 4 – Textos do dia a dia que costumam ler

Textos do dia a dia que costumam ler	
Bilhetes	46,1%
Placas e sinais de trânsito	61,5
Anúncios publicitários	61,5%
Letreiros de ônibus	38,4%
Cartazes	61,5%

Sobre os textos que podem estar presentes dia a dia, as/os alunas/os disseram que ainda costumam se comunicar em casa através de bilhetes, mesmo com a possibilidade de enviar mensagens pelo whatsapp. Alguns falaram que não costumam pegar ônibus, por isso não costumam ler as informações relacionadas a ele. Os cartazes são lidos, principalmente na escola, mas também em ambientes comerciais.

Tabela 5 – A maior parte dos textos que você lê são

A maior parte dos textos que você lê são	
Impressos	30,7%
Digitais	69,2%

Com relação ao resultado da tabela, as/os estudantes foram unânimes: estão sempre lendo através do celular. Quando questionei se usam computador ou outros eletrônicos, responderam que não, apenas no celular. Essa afirmação é relevante, pois na nossa conversa, relataram que apesar de a tecnologia estar acessível, o uso que se fazem dela não é para fins

de estudo e pesquisa. Também explicita a dificuldade ou o desconhecimento de informações relacionadas à formatação de um texto no word, por exemplo.

Tabela 6- Qual o tipo de texto impresso mais lido

Qual o tipo de texto impresso mais lido	
Livros de literatura	38,4%
Livros e textos didáticos	30,7%
Jornais e revistas	23,0%
Panfletos, folders	30,7%
Livros religiosos	0%
Outros	0%

Comentei que me chamou a atenção o fato de os livros didáticos não serem o material impresso mais lido por eles, já que fazem parte diariamente do seu cotidiano escolar. Também comentamos sobre o fato de os livros religiosos não aparecerem aqui e aparecerem em outras perguntas. Alguns alunos e alunas estão na catequese e os livros religiosos fazem parte dessa esfera. Na tabela 3, quando questionadas/os sobre os materiais que comumente costumam ler, nenhum das/os estudantes mencionou o jornal. Já quando a pergunta se direciona aos materiais impressos, esse suporte foi mencionado por 23% das/os estudantes. Podemos interpretar que o jornal não desperta o interesse das/os estudantes, fazendo parte da leitura que realizam com frequência, mas isso não quer dizer que não leiam jornais. Os anúncios publicitários não foram mencionados.

Tabela 7 – Tipo de texto digital mais lido

Tipo de texto digital mais lido	
Posts das redes sociais	76,9%
Mensagens de celular	84,6%
Redes sociais (facebook, instagran)	76,9%
Livros, revistas e jornais digitais	15,3%
Blogs	15,3%
Outros	0%

Mais uma vez o uso do celular predominou, como suporte de leitura, como se pode observar na tabela O aplicativo mais utilizado é o whatsapp, cujo objetivo é a troca de mensagens de texto verbal e visual e áudio. As redes sociais também ocupam um importante espaço nas vidas das/os estudantes. Pudemos perceber, com isso, que o meio digital não é muito utilizado como ferramenta de estudos, local de busca de atualização ou informação. As/os estudantes relataram que não costumam ler jornais ou revistas digitais e não souberam indicar alguma referência conhecida quando perguntei.

Concordamos que, de modo geral, os resultados representam bem as suas realidades. Percebi que essa atividade as/os fez pensar sobre suas práticas de leitura, mas também sobre o conteúdo que estão lendo e o espaço que o celular ocupa em suas vidas.

Após a conversa sobre os resultados de suas práticas de leitura, passamos para a análise dos resultados com relação as suas percepções, impressões iniciais sobre os anúncios publicitários. Abaixo estão as respostas organizadas e o questionário encontra-se no apêndice C. Trarei o registro de algumas das nossas reflexões durante a leitura analítica dos resultados.

A primeira questão, *Para você, o que é um anúncio publicitário?*, trouxe respostas diferentes, mas com algo em comum: a frequente menção à propaganda, a intenção de atrair um público para o consumo, a divulgação de um produto. Também houve menção ao aspecto físico do anúncio, quando uma das respostas foi que o anúncio “é um cartaz”. Foi possível perceber que não estava muito claro para as/os estudantes o que é um anúncio, quando esse foi confundido com um outro gênero, a notícia. Apesar disso, havia noções que se aproximavam e se relacionavam com o gênero em questão, como o destaque para um interlocutor – o público - a citação do aspecto multimodal, ressaltando a presença de imagens e a intenção: vender, divulgar. Houve, mesmo que timidamente, noções da dimensão verbal e da dimensão social do anúncio publicitário (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010).

Na segunda pergunta, *Você costuma ler anúncios publicitários?*, a maioria (7 das/os 13 estudantes presentes no dia da atividade) respondeu que não possui o hábito de ler anúncios. Atentei para o fato de que houve quem respondesse que “às vezes aparece no celular”. Conversamos sobre isso, pois é muito comum aparecerem anúncios de produtos nas redes sociais, principalmente produtos que são do interesse das/os usuárias/os. Essa observação foi interessante por desencadear a atividade *Seleção e leitura coletiva de anúncios digitais*, considerando tanto o suporte principal de práticas de leitura das/os estudantes, o celular, quanto a leitura do gênero em situação de interação verbal, partindo da condição social em que se realiza (BAKHTIN, 2011), já que pedi que selecionassem um anúncio digital

que aparecesse em seus celulares. Também conversamos sobre o fato de os anúncios serem utilizados como objeto de ensino nas escolas, inclusive nos livros didáticos, mas que dessa forma o gênero está retirado do seu contexto social de interação, chegando até as/os estudantes de maneira escolarizada.

A terceira pergunta foi direcionada ao interesse que os anúncios publicitários podem despertar ou não. A maioria das respostas dirigiu-se para o pouco interesse na leitura desse gênero. As/os alunas/os disseram que leem quando chega até suas mãos ou quando algo que lhes chama a atenção. A aluna **SO** deu uma resposta mais elaborada, demonstrando interesse, inclusive, pelas características do gênero, como o design, o que envolve os aspectos multimodais, e as ideias que podem ser propagadas por ele, o que demonstra consciência dos efeitos de sentido que podem ser criados e que agem sobre os interlocutores.

A quarta pergunta procurou investigar os locais em que as/os estudantes entram em contato com o gênero *anúncio publicitário*, pois o gênero circula em “diferentes campos da atividade humana.” (BAKHTIN, 2011). Mais uma vez o meio digital foi o mais mencionado, com respostas como “na internet” e “no celular”.

A quinta questão foi sobre o motivo pelo qual são produzidos os anúncios publicitários. Essa pergunta foi de suma importância, pois estava relacionada ao papel social dos anúncios. Foi possível perceber que a maioria das/os estudantes relaciona a produção dos anúncios à venda, à divulgação de um produto, ao poder de atração, demonstrando ter noção do *por que* e do *para que* do gênero (BAKHTIN, 2011). Entretanto, 4 dos 13 estudantes não conseguiram responder à pergunta, deixando-a em branco ou respondendo “não sei”. Essas dúvidas vão ao encontro da questão número 1, quando nem todas/os conseguiram explicitar exatamente o que era um anúncio.

A sexta questão, *Quem produz os anúncios publicitários?*, foi interpretada com ambiguidade, pois houve quem fizesse referência às agências de publicidade e quem se referisse a quem contrata a elaboração de um anúncio. Conversamos um pouco sobre a diferença entre quem contrata e quem executa a produção de um anúncio. Falei para as/os alunas/os que existe um curso superior chamado *Publicidade e Propaganda*, que trabalhar com a produção de anúncios pode ser uma profissão, que exige estudos e técnicas. Muitos se mostraram surpresos e demonstraram interesse em conhecer melhor a área. Considerando que na pesquisa-ação os sujeitos participantes são ativos (THIOLLET, 2011) e ainda a flexibilidade da elaboração didática (HALTÉ, 2008), decidimos convidar um publicitário para

uma roda de conversa, o que desencadeou a atividade *Conversa com o publicitário Felipe Zuri*.

A sétima questão questionou os objetivos dos anúncios publicitários. Apesar de 3 alunas/os não saberem responder à pergunta, a maioria relacionou os objetivos dos anúncios à venda e à divulgação de um produto e à atração de consumidores. Questionei-as/os, perguntando qual o objetivo principal de um anúncio quando ele é criado, elas/es responderam que “a venda”, mas que também seria possível haver outras intenções e provocar outros impactos nas pessoas, que não apenas a vontade de comprar.

A oitava questão foi sobre a consciência (ou não) da influência dos anúncios sobre as/os estudantes. Apenas 4 alunas/os reconhecem a influência dos anúncios sobre elas/es, dois ficaram em dúvida. Admitiram que os anúncios publicitários possuem objetivo de venda, de chamar atenção e de influenciar as pessoas, como expostos nas respostas anteriores, mas não se reconheceram como influenciados. Na nossa conversa, falaram que depende do anúncio, dos elementos que ele traz e do produto oferecido.

A nona questão dizia respeito ao que mais chama a atenção das/os estudantes no anúncio: o texto verbal ou o imagético. Durante a conversa, a maioria falou que a imagem chama mais a atenção que a parte verbal do texto, pois primeiro olham para a imagem e depois leem a parte verbal do texto. É o primeiro elemento do anúncio com o qual têm contato.

A décima questão questionou o papel dos anúncios publicitários na sociedade. As/os alunas/os reconheceram que os anúncios possuem o papel de influência, o que vai ao encontro daquilo que Bakhtin (2011) chama de necessidade da noção precisa da natureza dos enunciados em geral e de suas particularidades para seu estudo. Houve quem respondesse que é a transmissão de informações, o que revela uma confusão entre elementos presentes no anúncio, no caso as informações, com o seu papel dentro da sociedade. A relação com o comércio e com a prestação de serviços também foi mencionada.

A questão de número onze investigou a percepção sobre os impactos dos anúncios publicitários na vida das pessoas. Boa parte das/os alunas/os não soube expressar quais eram esses impactos. Inclusive, houve quem respondesse que não era um “impacto grande, e sim um passatempo”. Mas 5 alunas/os indicaram o consumismo como o principal impacto, o que era de se esperar, pois nas questões anteriores já haviam sinalizado como intenção dos anúncios as vendas. Em nenhum momento da conversa foi mencionado qualquer outro

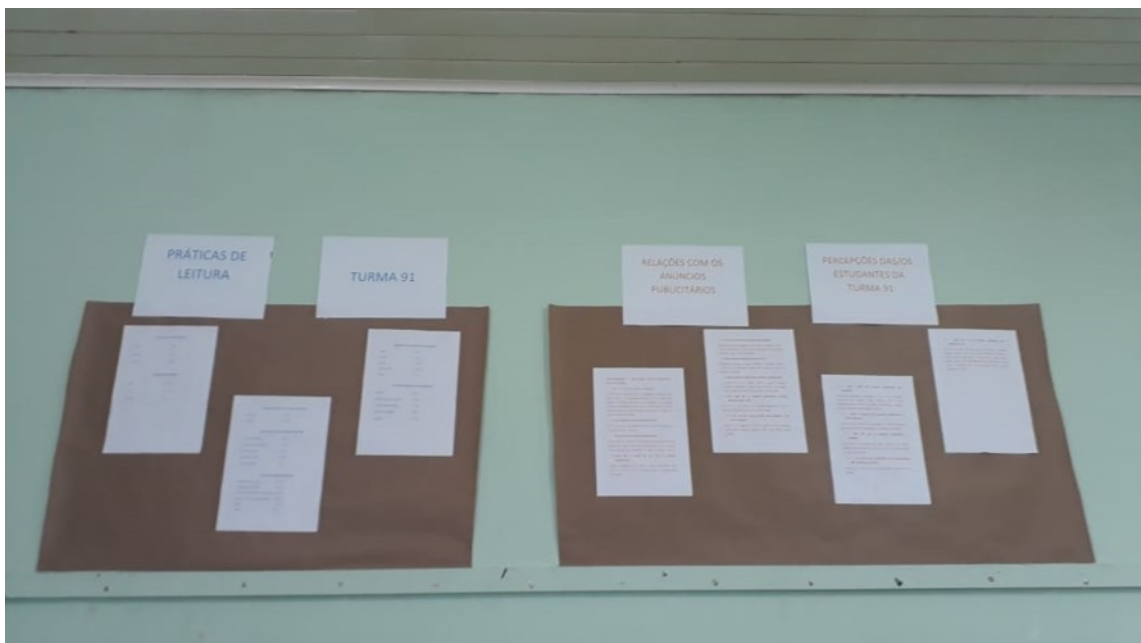
impacto, relacionado à maneira de as pessoas serem e agirem, a influência sobre a imagem que fazem de si, comportamentos e atitudes delas/es e das/os outras/os.

A questão de número doze questionou a representação da realidade nos anúncios. As respostas foram bem divididas e vagas, como “não sei”, “talvez”, “às vezes” e “depende”. Foi possível perceber que elas/es não haviam parado para pensar sobre a relação entre o mundo social e o mundo representado pelos anúncios.

Na questão de número treze as/os estudantes foram questionados sobre a responsabilidade dos anúncios publicitários sobre aquilo que anunciam. A maior parte das/os alunas/os respondeu que “sim, que deve haver responsabilidade”. Conversamos um pouco sobre o fato de as propagandas de cigarro serem proibidas. Se são proibidas é porque sua veiculação atua sobre o comportamento das pessoas, do contrário, não haveria necessidade proibição.

A última pergunta foi *Como deve ser um anúncio publicitário para conquistar você?* Muitas/os alunas/os colocaram suas preferências, como animais, produtos de beleza ou comida, o que nos remete ao conceito de subjetividade bakhtiniana (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), uma vez que cada sujeito trouxe sua constituição social, suas interações com o gênero *anúncio publicitário* e os diálogos sociais que os constituem.

Figura 4: Cartazes fixados na sala de aula com os resultados do questionário



Fonte: Arquivo pessoal

5.2.1.4 Contato com o gênero anúncio publicitário em suportes impressos e seleção de material para leitura

I – Objetivos

O objetivo desta atividade foi trazer para sala de aula anúncios publicitários em seus suportes originais e que fizessem parte da esfera de circulação das/os estudantes. Proporcionar o contato com o gênero *anúncio publicitário*. Fazer com que as/os estudantes se sintam agentes do processo de leitura, com materiais escolhidos e selecionados por eles. Selecionar e analisar anúncios publicitários de fontes diversas.

II – Desenvolvimento das atividades – 2 aulas

Na aula anterior havia solicitado como atividade para casa que as/os alunas/os trouxessem um anúncio publicitário com imagem de pessoas. Alguns relataram que tiveram dificuldades de encontrar um anúncio em suporte impresso, então procuraram na internet e imprimiram. Observei que alguns não haviam registrado a fonte, ou seja, o local de onde tiraram o anúncio, então conversamos sobre a questão da importância de se observar em que meio, página, site, suporte o anúncio está sendo vinculado, o que faz parte da atmosfera social (VOLÓCHINOV, 2017). Isso porque, como observa Antunes (2003, p.77), “A leitura depende não apenas do contexto linguístico do texto, mas também do contexto extralinguístico de sua produção e circulação”.

Perguntei se eles achavam que os anúncios de uma revista sobre negócios seriam os mesmos de uma revista sobre moda e beleza, eles responderam que não. Também uma aluna trouxe uma embalagem de lenços umedecidos, em que havia uma garota propaganda. Perguntei a ela se achava que aquilo era um anúncio, ela respondeu que não sabia. Perguntei, “será que não é uma embalagem?” Ela respondeu que sim, que era uma embalagem. Falei que era possível que aquela embalagem fizesse parte de um anúncio, para mostrar o produto, mas que uma embalagem não pode ser considerada um anúncio. A dificuldade em identificar um anúncio publicitário já havia se manifestado nas respostas da pesquisa sobre as percepções das/os estudantes sobre os anúncios. Dessa forma, foi necessário pensar na atividade *Exploração do gênero anúncio publicitário através das atividades do livro didático*, de reconhecimento dos aspectos composicionais do anúncio publicitário.

A atividade planejada para esse dia oportunizava às/aos estudantes que tivessem contato com os anúncios em suportes impressos. Ganhei uma caixa com revistas variadas, algumas mais antigas, da direção da escola. Em outras atividades as/os alunas/os já haviam relatado que não possuíam jornais nem revistas em casa.

A escola também deixou de receber o jornal diário, então o único material de que dispúnhamos eram essas revistas. Por sugestão da segunda professora, elas/es organizaram-se em um círculo e as revistas ficaram no meio.

As/os estudantes desenvolveram a atividade com entusiasmo, trocavam informações entre si. Pedi que escolhessem anúncios com pessoas: homens, mulheres, crianças, idosos e que atentassem para a fonte e a data de publicação. Alguns alunos e alunas vinham me questionar se o que haviam achado era um anúncio ou não. Foi comum confundirem outros textos das revistas, contendo imagens ilustrativas, com os anúncios. Nesse momento, questionava-as/os sobre o que havíamos conversado na aula anterior, sobre os objetivos, características, funções dos anúncios.

Figura 5: Seleção de anúncios para a leitura



Fonte: Arquivo pessoal

Cada estudante separou um número considerável de anúncios. Neste dia, faltaram 7 alunas/os, havia apenas 9 em sala. No total, foram separados 49 anúncios. Concordamos que era um número considerável e resolvemos estabelecer critérios para eliminar alguns. Primeiro, perguntei se dariam prioridade para aqueles em que predominavam textos verbais ou imagéticos, optaram por *imagem*. Como tínhamos revistas antigas e recentes, perguntei para quais dariam preferência. O grupo resolveu fazer duas divisões: *anúncios antigos e anúncios recentes*, sem desconsiderar nenhum. A maior parte das revistas era a *Istoé*. Então fomos

escolher as fontes, selecionaríamos algumas ou seriam variadas? As/os estudantes optaram pelas *fontes variadas*. Com relação às pessoas que aparecem nos anúncios, daríamos prioridade por aqueles que traziam famosos ou anônimos? Também aqui resolveram manter os dois grupos: *famosos e anônimos*. Por fim, decidimos que teríamos anúncios tanto de *fontes gerais* quanto *regionais*.

Rosângela Hammes Rodrigues e Mary Elisabeth Cerutti-Rizzatti (2011, p. 120), lembrando João W. Geraldi, dizem que os gêneros do discurso são o ponto de partida para o processo de elaboração didática e o ponto de chegada ao atingir o objetivo de “*potencialização* do sujeito para sua inserção nas interações das diferentes esferas sociais.” Pois dizemos que os gêneros do discurso, no nosso caso o *anúncio publicitário*, são também o percurso da elaboração didática, visto que é no caminho que se encontram as possibilidades de tomar o acontecimento como o lugar de onde vertem as perguntas, de se interrogar sobre o acontecido, de misturar os conhecimentos e saberes (GERALDI, 2010, p. 97).

Com esses critérios definidos, pedi que escolhessem 3 anúncios para socializar com a turma. Cada aluna/o foi apresentando seus anúncios, falando sobre a fonte, data, o produto anunciado e os aspectos que mais lhes chamaram a atenção. Procurei deixá-las/os livres para fazerem suas observações, de modo que eu pudesse perceber a leitura inicial que haviam feito.

Ao término da aula, falei para a turma que tinha entrado em contato com um publicitário para que viesse conversar com eles sobre a profissão e o processo de criação dos anúncios. As/os estudantes reagiram com muito entusiasmo, visto que nunca tiveram contato com pessoas que participam do mundo da publicidade. Pedi que fossem pensando em perguntas para conduzir nossa conversa. Decidimos que seria algo informal e que prepararíamos um café para receber nosso convidado.

Orientei-as/os para que guardassem os seus 3 anúncios e que trouxessem na aula seguinte. A turma se mostrou participativa durante as atividades. Foi possível perceber que esse primeiro contato com o gênero foi importante para que pudessem identificá-lo, diferenciar um anúncio de um texto jornalístico ou de uma embalagem, por exemplo. Além disso, puderam fazer a leitura dos textos verbais e imagéticos, participaram da escolha de critérios para seleção, estavam a todo momento como agentes do seu aprendizado (GERALDI, 2010).

5.2.2 Interagir

Este segundo grupo de atividades diz respeito ao que chamamos de *Interagir*. Feita a apresentação da proposta de trabalho, com a investigação e reflexão sobre as práticas de leitura das/os estudantes e com os primeiros contatos orientados com o gênero *anúncio publicitário*, passamos para atividades que exploraram a leitura individual e coletiva, contemplando as dimensões verbais/imagéticas e sociais dos textos.

Também realizamos atividades que, primeiramente, subsidiaram a leitura crítica dos anúncios pelo viés das questões de *gênero* e diversidade. Colocamos em prática a conversa com o publicitário, o que consolidou o trabalho com o gênero *anúncio publicitário*, além de expandir o conhecimento de mundo das/os estudantes.

Por fim, retomamos a atividade de leitura coletiva de anúncios, com o objetivo de perceber a presença dos diálogos com os saberes especializados, trazidos pelo publicitário, bem como as questões de *gênero* e diversidade, pauta dos debates. Abaixo está o relato de como se desenvolveram as atividades.

5.2.2.1 Leitura individual e coletiva de anúncios publicitários

I – Objetivos

O objetivo desta atividade foi realizar a leitura inicial, autônoma e independente de um anúncio publicitário. Perceber a maneira pela qual as/os estudantes realizaram sua leitura, observando quais eram as suas dificuldades para que pudessem ser exploradas durante as atividades decorrentes.

II – Desenvolvimento das atividades – 4 aulas

Iniciei a aula avisando às/os estudantes que faríamos um trabalho individual com os anúncios selecionados por eles/as na aula anterior. Pedi que escolhessem um dos três anúncios e realizassem uma leitura atenta, que prestassem atenção nas imagens, na parte verbal do texto, na relação texto verbal/imagético, no produto anunciado, na relação texto verbal/imagético e em outros elementos que lhes chamassem a atenção. Alguns alunos, que faltaram na aula de seleção do anúncio, vieram me mostrar o material da revista que haviam selecionado. Mais uma vez ficou claro que havia quem não soubesse o que é um anúncio publicitário, confundindo-o com outras partes da revista, como uma matéria sobre uma atriz.

Perguntei ao aluno se ele achava que aquilo era um anúncio, ele disse que sim. Pedi para que pensasse nas nossas conversas anteriores e perguntei-lhe qual era o produto que estava sendo anunciado, ele respondeu que era “a mulher”. Expliquei por que aquele recorte selecionado por ele não era um anúncio publicitário, ressaltando, principalmente, o tema, a forma composicional e o estilo que constituem um anúncio publicitário (BAKHTIN, 2011). Esse fato preocupou-me um pouco, pois alunas/os do Ensino Fundamental chegam ao 9º ano sem saber a diferença entre um anúncio, uma entrevista, uma notícia ou uma embalagem de um produto. E a questão não é saber a diferença por ela mesma, mas a diferença que provoca no processo de interação, considerando que são gêneros diferentes.

Durante o desenvolvimento da atividade as/os alunas/os vinham me mostrar seus textos com suas leituras, perguntando-me se estavam bons, mostrando-se inseguras/os com suas leituras. Conversávamos sobre os movimentos que fizeram para chegar à determinada compreensão, dialogando a partir de questões formuladas, produzindo um texto co-enunciado. (GERALDI, 1997, p.178). A relação entre os sujeitos é uma relação entre discursos. Dessa forma, tanto eu, professora pesquisadora, quanto elas/es, estudantes participantes, estabelecemos interações, respondemos aos enunciados uns dos outros, nos movimentamos na construção contínua de sentidos através da prática da leitura. Em *A Teoria do Romance I*, Bakhtin traz que:

O enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. É disto que ele surge, desse diálogo, como sua continuidade, como uma réplica e não como se ele se relacionasse à parte. (BAKHTIN, 2015, p.49).

Com essa atividade, meu objetivo foi perceber como elas/es estavam lendo os anúncios publicitários, quais os tipos de observações que faziam, o que lhes destacavam, mas também olhar para a maneira pela qual estavam realizando sua leitura, observar a quais enunciados seus enunciados estavam respondendo e também oportunizar o diálogo com outras vozes com as quais não possuíam contato na esfera familiar. Na atividade *Contato com o gênero em suporte impresso e seleção de material para leitura* o objetivo era, além de ter contato com o gênero, saber se conseguiriam reconhecê-lo. Nesta atividade fomos além, começamos a ler os anúncios.

Tentei não influenciá-las/os muito para saber como estavam fazendo a leitura dos anúncios, mas como alguns estavam com dificuldades para escrever sua atividade leitura, orientei, pedindo que observassem o texto verbal, o texto imagético, as cores, as letras, a

posição de cada elemento e pensassem no porquê daquelas escolhas, relacionando-as ao produto. Precisei fazer algumas perguntas para que elas/es pensassem nas respostas, pois:

As respostas que surgem das perguntas vão nos mostrando que, sobre muitas coisas, o que sabemos é muito pouco. E é este pouco que pode se tornar um querer saber mais. E é este querer saber mais que impulsiona a busca de respostas dadas por outros, em textos que vamos buscar, que vamos ler. (GERALDI, 1997, p.178).

Enquanto faziam o trabalho, fiz um painel com alguns dos anúncios selecionados por elas/es na aula anterior e que haviam sido descartados após estabelecermos alguns critérios para a “peneira”. Escolhi 1 anúncio com uma família, 4 anúncios com homens, 3 com mulheres, 2 com crianças e 1 com uma mulher e uma criança. Colei o painel com os anúncios na parede e pedi para que se aproximassem para realizarmos a leitura em conjunto. Comecei falando que todos os anúncios expostos haviam sido encontrados pela turma. Comentei que alguns demonstraram dificuldades em identificar um anúncio, por isso, deveriam observar atentamente o material exposto no painel, suas formas e características, para que fossem observando e se familiarizando com o gênero.

Figura 6: Painel com anúncios para leitura coletiva



Fonte: Arquivo pessoal

Começamos com a leitura do anúncio seguinte, da Caixa:

Figura 7: Anúncio da Caixa



Fonte: Arquivo pessoal

Perguntei-lhes, primeiro, quem estava anunciando, elas/es responderam que a *Caixa*. Perguntei qual era a cor que predominava no anúncio, elas/es responderam que a azul. Quando perguntei se sabiam o motivo, responderam que era a cor da Caixa, demonstrando que essa informação faz parte do seu horizonte apreciativo (BAKHTIN, 2011) e que estavam “ativando seu conhecimento de mundo” (ROJO, 2009, p.77).

Em seguida, começamos a ler o título: “*O crédito caixa fica tão bem na sua casa quanto uma cozinha nova. Crédito caixa. As melhores taxas para o que você precisar.*” Perguntei qual era o produto que a Caixa estava anunciando, alguns responderam “A Caixa”, “Não sei”, as respostas eram vagas, o que indicou uma dificuldade de ler as informações dadas. Falei que a Caixa pode oferecer vários produtos, como seguros ou poupança, uma aluna respondeu “é empréstimo”, localizando a informação que buscávamos. Passamos a observar as pessoas, perguntei-lhes o que viam, responderam que uma família: um pai, uma mãe e uma filha. Questionei sobre a presença de mais uma pessoa no anúncio, em tamanho maior, alguns disseram que era a garota-propaganda, outros responderam “é ela que anuncia”. Perguntei se achavam que ela tinha relação com a família, alguns ficaram em dúvida, dizendo que era a mesma menina que estava ao lado dos pais, outros disseram que não. Pedi que observassem melhor, já que uma usa aparelho e a outra não. Verificaram que eram pessoas

diferentes. Uma aluna disse “ela é filha também”. Comentei que era bem possível que sim, pois não faria sentido naquele contexto familiar alguém que não pertencesse à família. Perguntei como estavam os seus semblantes, responderam que felizes, sorrindo. Questionei o motivo, inferiram que era pela cozinha nova. Relacionamos a imagem à parte verbal do texto lido anteriormente. As/os alunas/os disseram que o empréstimo realizado pela família era pra comprar uma cozinha nova. Comentei, “será que esse anúncio se dirige apenas a quem quer comprar uma cozinha nova? O que a palavra cozinha no texto do anúncio representa?”, provocando-as/os a realizarem inferências. O aluno **DA** levantou hipóteses, dizendo que a cozinha podia ser um carro, uma moto, qualquer coisa. Outra aluna respondeu que a cozinha era o sonho das famílias. Continuamos a leitura, perguntei-lhes como estavam vestidos, responderam que de maneira simples e comum. Perguntei a qual classe social achavam que aquela família pertencia, com a intenção de ampliar os seus olhares sobre o anúncio, responderam que a classe média, pelas roupas comuns e, principalmente, pela cozinha. O aluno **DA** falou que era por causa do fogão, que não era um *cooktop*, assim como o micro-ondas, que não era embutido. Pode-se perceber nos enunciados-resposta das/os estudantes a pluralidade de vozes (BAKHTIN, 2011) que advêm do seu horizonte apreciativo, relacionando ao seu vivido (GERALDI, 2010) como a leitura das roupas usadas pela família e as observações acerca dos eletrodomésticos.

Lemos a parte inferior da primeira página: “*Depois de se organizar e colocar as contas em dia, a família Amorim aprendeu mais uma coisa: crédito com as melhores taxas é na CAIXA. Por isso, quando a sua família precisar de crédito, faça como os Amorins: escolha a CAIXA. Consulte um gerente CAIXA ou faça uma simulação na caixa.gov.br. Crédito CAIXA. As melhores taxas para o que você precisar.*” Conversamos sobre o que esse texto diz, ele se dirige a quem tem as contas organizadas e em dia, ou seja, inferimos que a CAIXA não quer pessoas com perfis de inadimplência nos seus empréstimos. Humaniza a família Amorim, nomeando-a, para que outras famílias possam se identificar, verem-se neles, para poderem realizar sonhos através do empréstimo, num exercício de alteridade. Com a leitura desse anúncio exercitamos a compreensão discursiva dialógica. (BAKHTIN, 2011). Em seguida passamos à leitura do anúncio seguinte:

Figura 8: Anúncio Volkswagen



Fonte: Arquivo pessoal

As/os alunas/os começaram observando as cores de fundo, que fazem referência à logo da *Volkswagen*. Pedi que observassem o que mais se destacava no anúncio. Alguns responderam que era o símbolo da marca anunciante. Sugeri que observassem melhor, responderam que havia uma moça. Perguntei como ela era, falaram que jovem, loira, bonita. Sobre a linguagem corporal, observaram que sua posição formava o logo da marca, percebendo o diálogo entre a logo e a posição corporal. Perguntei qual seria a função da moça estar ao centro do anúncio, instigando-as/os a perceber que nenhuma das escolhas dos elementos de um enunciado se dá de forma neutra, já que “é no sistema de referências que as expressões se tornam significativas” (GERALDI, 1997, p.179). O aluno **EV** respondeu que achava que não tinha “nada a ver”. A aluna **SO** respondeu que não via função. Complementei provocando-as/os: é isso! Diferentemente do anúncio anterior, em que a família era o público para o qual o anúncio se dirigia e que havia relação entre produto/textos, nesse anúncio não conseguimos ler com clareza por quais motivos a modelo estaria ali, a não ser para “enfeitar”, chamar a atenção de um público heterossexual, masculino, consumidor de carros (BELELI, 2007).

Observamos que com relação à aparência da moça do anúncio, destoa das pessoas do primeiro, onde se têm pessoas com fisionomias comuns, já no segundo anúncio a modelo se encaixa mais no padrão de beleza loira, alta, magra, jovem. Com essa atividade foi possível perceber o início da percepção da construção dos estereótipos de *gênero* e de padrões de beleza nos anúncios publicitários por parte das/os estudantes.

Na aula seguinte, continuamos realizando a leitura dos anúncios, já que percebi que a atividade foi bem recebida pelas/os estudantes e também porque senti necessidade de realizarmos mais algumas leituras juntos como estratégia de aprendizagem. Como na aula anterior havíamos lido um anúncio de uma marca de carros, resolvi propor que lêssemos outro anúncio de carro também e que fôssemos comparando um com o outro.

Primeiramente, relemos o texto do anúncio anterior, já que não havia dado tempo na última aula de explorá-lo totalmente. Perguntei-lhes qual o produto estava sendo vendido e me responderam que era o financiamento do carro. Atentei-as/os para os aspectos linguísticos usados no texto verbal: o texto se dirige diretamente ao interlocutor “você”, tentando criar uma identificação do leitor com a marca (BELELI, 2007). Há o uso de expressões como “seu Volkswagen”. Há bastantes usos de adjetivos, como “melhor”, “acessível”, “especiais”. Chamei a atenção para esses aspectos, para que pudessem perceber a relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso e como essa valoração determinou a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado, já que os recursos da língua são neutros e é a partir da posição valorativa do falante que eles adquirem acento apreciativo (BAKHTIN, 2011).

Expliquei-lhes sobre a presença do uso do verbo *aproveitar* no imperativo *proveite*. O verbo no imperativo denota ordem, pedido, sugestão, por isso é muito comum encontrarmos esse modo verbal nos anúncios, já que sugere a compra do produto. O uso desse recurso expressivo no gênero *anúncio publicitário* se dá pelo fato de que:

No gênero a palavra ganha certa expressão típica. Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos *significados* das palavras com a realidade concreta de circunstâncias típicas. Daí a possibilidade das expressões típicas que parecem sobrepor-se às palavras. Essa expressividade típica do gênero não pertence, evidentemente, à palavra enquanto unidade da língua, não faz parte do seu significado, mas reflete apenas a relação da palavra e do seu significado com o gênero, isto é, enunciados típicos. (BAKHTIN, 2011, p.293).

Dessa forma, a presença de verbos no imperativo em anúncios publicitários não fala por si só. Um verbo no infinitivo nada diz se não estiver em um gênero do discurso, escolhido com um determinado objetivo, provocando efeitos de sentido. Por isso, ao observarmos

alguns aspectos gramaticais do enunciado, estávamos refletindo sobre eles além da materialidade linguística, mas observando suas *tonalidades dialógicas* (BAKHTIN, 2011) para compreender seu estilo e conteúdo temático.

Dando continuidade à aula, passamos para a leitura do anúncio abaixo, em que a imagem é a parte do texto com mais visibilidade e destaque:

Figura 9: Anúncio Renault



Fonte: Arquivo pessoal

Perguntei-lhes qual era o produto anunciado, as/os alunos responderam que era o carro *sandero*, da marca *Renault*. Perguntei-lhes se sabiam quem era o garoto propaganda, para verificar seus conhecimentos de mundo (KOCH; ELIAS, 2009). Todas/os reconheceram que se trata de um ator famoso. Pedi para que observassem a postura corporal. Elas/es comentaram que era uma postura de quem estava surfando, identificando o diálogo da imagem com o universo do surfe. Outros elementos imagéticos foram identificados, como a praia e a prancha, o que sugere que o *sandero* é um carro esportivo. Pedi que comparassem os dois modelos dos anúncios de carro. Como as/os estudantes ficaram pensativos, comentei que no anúncio da *Volkswagem* a modelo está com uma postura passiva, já no anúncio da *Renault*, o modelo está com uma postura ativa, participando e interagindo com outros elementos do anúncio. Destaquei que é comum que a ação seja relacionada às masculinidades, enquanto a passividade às feminilidades. Dessa forma, trouxe para nossa leitura as questões

relacionadas ao *gênero* como construção social (SCOOT, 1999). Como não houve espontaneamente essas observações por parte das/os estudantes, comecei a fazer algumas perguntas que os levassem a voltar os seus olhares para essas questões, mais uma vez instigando-as/os e orientando-as/os a refletir sobre questões que poderiam passar despercebidas, priorizando as perguntas para encontrar as respostas, como indica Geraldini (2010).

Passamos para a leitura do anúncio seguinte. Como havíamos começado a conversar sobre as questões de *gênero* e diversidade, continuei fazendo perguntas que os levassem a fazer observações nesse sentido.

Figura 10: Anúncio Ético



Fonte: Arquivo pessoal

Comecei fazendo a leitura em voz alta. Pedi que observassem a imagem e as pessoas que estavam nela. Constatamos que se tratava de um anúncio de material didático, em que uma professora e um aluno estavam representados. Perguntei-lhes se caso houvesse um professor no lugar da professora os efeitos de sentido seriam os mesmos, isso porque partimos do pressuposto de que nenhuma escolha textual é neutra, ela vem carregada de ideologias e de valoração (VOLOCHINOV, 2017). As/os alunas/os responderam que não, que normalmente

há mais professoras que professores, completei dizendo que principalmente na educação infantil e nas séries iniciais a predominância de mulheres é maior.

Ao aprender a língua, aprende-se ao mesmo tempo outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior. Este é um processo social, pois como vimos, é no sistema de referência que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino, é reduzir não só o ensino a um formalismo inócuo. É também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica. (GERALDI, 1997, p.179).

Assim, fomos conversando sobre a questão de *gênero* e diversidade na docência, trazendo a realidade exterior e a interior, explorando os sistemas de referência que tínhamos sobre o tema, significando o texto e tornando-o simbólico.

Contei um pouco sobre a história da educação no Brasil a partir do século XX, quando houve a democratização do acesso à escola no país, trazendo meus conhecimentos da formação docente para o diálogo. Tal expansão aumentou a demanda por profissionais da educação. Esse espaço foi ocupado principalmente por mulheres que, afetadas pela primeira onda do movimento feminista, iam à busca de um lugar no mercado de trabalho. A docência se mostrou um local receptivo, até porque a escola seria uma extensão do espaço doméstico, onde o cuidado e a educação das crianças eram tarefas predominantemente femininas. As/os estudantes observaram que quase não há professores homens na escola e que mesmo no ensino médio ainda há mais professoras, enriquecendo nossa conversa com o seu vivido.

Nesse momento as/os estudantes falaram que estranham professores homens dando aula para crianças, demonstrando que os estereótipos de *gênero* as/os atravessam. O aluno DA disse que se tivesse um filho homem não veria problema em ser um homem seu professor, mas se fosse uma menina ficaria preocupado, porque as meninas sofrem mais abusos dos homens. Comentei que esse pensamento é construído por meio dos estereótipos relacionados à profissão de professora como uma extensão da maternidade. Dessa forma, um professor homem na educação infantil causa estranhamento, por ser essa esfera predominantemente ocupada por figuras femininas. Uma aluna lembrou que um professor na nossa escola, das séries iniciais, encontra-se preso acusado de abuso em outra escola. Com esse discurso, as/os estudantes valoraram ideologicamente a leitura da imagem (BAKHTIN, 2011), trouxeram seu conhecimento de mundo (ANTUNES, 2003) e atribuíram significação ideológica a partir do seu horizonte social (VOLÓCHINOV, 2017).

Sobre a parte verbal do texto, comentei sobre a presença das palavras “paixão” e “apaixonado”. O anúncio liga a profissão de professora à paixão, à passionalidade, ao fazer

algo por amor. A competência, a necessidade de formação e estudos contínuos não são destacados, permanecendo o estereótipo de que lecionar é algo que deva ser feito por amor. Essa ideia também vai ao encontro das feminilidades, ao amor materno incondicional. Com essas observações, trouxe a minha experiência como profissional e mulher e os discursos com os quais dialoguei ao longo da formação e da vida.

Nossa aula foi constituindo-se como acontecimento (GERALDI, 2010), em um processo de interação entre os sujeitos envolvidos – professora e alunos/os – em que tanto eu quanto elas/es trouxemos nossa história, nossas experiências, nosso conhecimento do mundo exterior e interior para a atividade de leitura.

5.2.2.2. Construção coletiva da pauta de conversa com um publicitário

I – Objetivos

Construir coletivamente pauta para conversa com o publicitário. Valorizar os questionamentos das/os estudantes de modo a torná-los protagonistas da atividade.

II – Desenvolvimento das atividades – 1 aula

Esta atividade não estava planejada anteriormente pela elaboração didática. Surgiu, durante as aulas, em nossas conversas, mais uma vez demonstrando a aula como um acontecimento (GERALDI, 2010), sujeita às interações que a constituem. Como as/os estudantes mostraram-se interessados e curiosos sobre a profissão de publicitário e o mundo da publicidade, sugeri que podíamos convidar um profissional para conversar conosco. A resposta da turma foi imediatamente de empolgação e aceitação, como já mencionado anteriormente.

Iniciei a aula retomando uma tarefa que havia enviado para casa: a elaboração de duas perguntas para a roda de conversa com o publicitário. Dei visto nos cadernos e constatei que a maioria fez a atividade. Pedi para que cada um lesse suas perguntas para que eu pudesse anotá-las no quadro. Combinamos de excluir aquelas que se parecessem e analisarmos se incluiríamos algo. Com a construção coletiva da pauta da entrevista, objetivamos valorizar as experiências e questionamentos das/os estudantes, o seu vivido, as suas dúvidas, o seu interesse e a capacidade de questionar:

O professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito

capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. (GERALDI, 2010, p.95).

Expliquei que o objetivo não era que o encontro fosse uma entrevista, mas que nosso convidado havia pedido para que antecipássemos a pauta da conversa para que ele pudesse se preparar. Também ressalté a importância da necessidade da/os estudantes interagirem com o convidado, para que a conversa pudesse melhor se desenvolver, de modo que o acontecimento fosse o lugar donde vertem as perguntas e a aula como interrogação do acontecido, misturar conhecimentos e saberes, ultrapassar os limites de disciplinas, ultrapassar o senso comum. (GERALDI, 2010, p.97).

Também expliquei que poderiam surgir dúvidas ou temas durante a conversa, e que elas/es deveriam ficar à vontade para expor, já que o dialogismo se caracteriza pela alternância dos sujeitos (BAKHTIN, 2011). As perguntas elaboradas foram as seguintes:

1. Qual o objetivo dos anúncios publicitário?
2. No que os anúncios publicitários podem ajudar?
3. Para que servem os anúncios?
4. Qual a diferença entre anúncio e propaganda?
5. Qual a diferença entre publicidade e marketing?
6. Você gosta de trabalhar com propaganda? Qual o lado ruim de trabalhar com isso?
7. Como você vê o futuro da profissão?
8. Para quem está na faculdade, quais dicas você recomendaria para começar a se destacar antes mesmo de entrar no mercado de trabalho?
9. Você fez faculdade para ser publicitário?
10. Por que você decidiu trabalhar com propaganda?
11. O que há de mais interessante na profissão de publicitário?
12. O mercado publicitário é muito concorrido? Como você entrou nesta área?
13. O que fez você ter interesse na publicidade?
14. De onde você tira inspiração?
15. O que você mais gosta em sua profissão?
16. Como começou a trabalhar com publicidade?
17. Como deixar claro qual é o seu público- alvo?
18. O que você fazia antes de trabalhar com publicidade?
19. Como é o retorno financeiro?

Observei que as/os alunas/os fizeram perguntas de três origens: 1 - relacionada aos aspectos pessoais; 2 - à profissão; 3 - ao gênero *anúncio publicitário*. As perguntas relacionadas ao gênero destacaram os objetivos, intenções, interlocutores e processo de criação. Dessa forma, pude perceber que as/os estudantes já estavam incorporando em seu processo de leitura a observação desses elementos constituintes dos enunciados e dos gêneros.

Ainda de acordo com Geraldi, a aula como acontecimento é o lugar de onde vêm as perguntas e o acontecimento é a atenção ao humano e sua complexidade, de modo que o movimento é quem dá a direção dos acontecimentos.

Considerando meu papel de professora-pesquisadora, busquei fazer a mediação entre as perguntas que as/os estudantes possuíam, dando voz a elas/es e buscando a respostas em um profissional da área, reforçando o caráter participativo desta pesquisa. O encontro com o publicitário será relatado à frente, obedecendo à ordem dos acontecimentos das atividades. Não foi possível realizar o encontro na sequência desta atividade por conta da agenda do convidado. Dessa forma, exploramos as atividades do livro didático e abordamos as questões de *gênero* e diversidade na publicidade antes do encontro com o publicitário.

5.2.2.3 Exploração do gênero anúncio publicitário através das atividades do livro didático

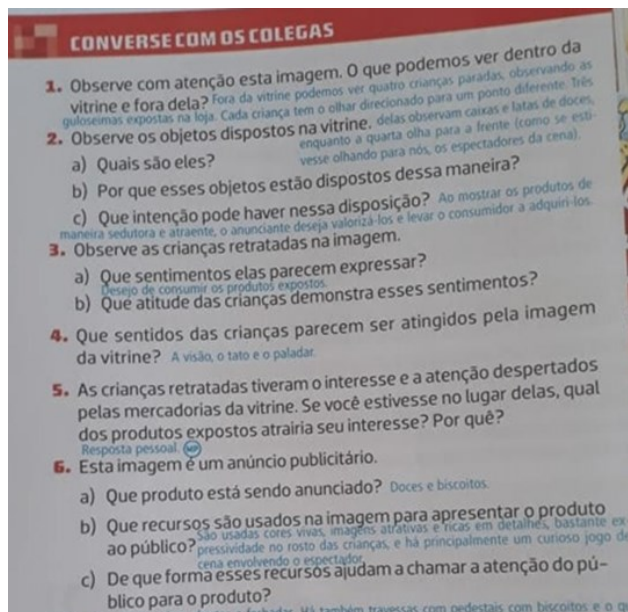
I – Objetivos

Ler material de publicidade e propaganda. Analisar as estratégias argumentativas empregadas na publicidade e propaganda. Discutir a importância social da publicidade e propaganda e seu uso ético. Explorar, durante a leitura, o conteúdo temático, construção composicional e estilo do gênero.

II – Desenvolvimento das atividades – 5 aulas

Como realizamos leitura de anúncios nas 4 aulas anteriores, já entrando no foco das questões de *gênero* e diversidade na publicidade, dei início às atividades do capítulo do livro didático destinado ao anúncio publicitário e propaganda. Iniciamos com a atividade de abertura do capítulo 8 do livro didático *Para viver juntos*. A atividade propunha uma conversa com os colegas sobre o anúncio estampado na abertura do capítulo, com algumas perguntas norteadoras:

Figura 11: Atividades do livro didático



Fonte: Marchetti, Strecker, Cleto (2015)

Figura 12: Anúncio do livro didático

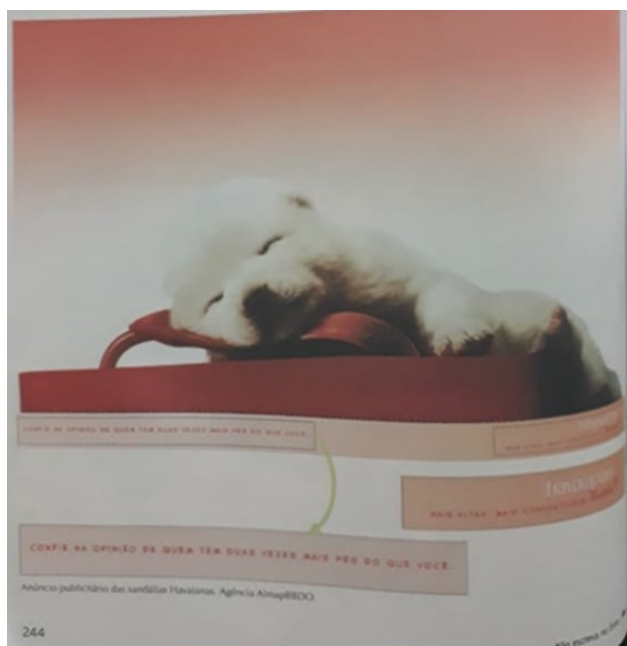


Fonte: Marchetti, Strecker, Cleto (2015)

As/os alunas/os não tiveram dificuldades em responder às questões. Observaram com atenção os detalhes do anúncio, conseguiram identificar facilmente o produto anunciado. Acredito que a atividade tenha se tornado mais fácil, pois já havíamos feito a leitura coletiva de alguns anúncios anteriormente. Como atividade para casa, pedi que fizessem os exercícios de estudo do texto *Para entender o texto* e *O texto e o leitor*.

Na aula seguinte, iniciei olhando os cadernos para ver quem havia feito as atividades para casa. Logo após, partimos para a correção dos exercícios, colocando todas as respostas no quadro. A primeira questão era sobre um anúncio das sandálias *Havaianas*, a segunda e a terceira do brinquedo *Legó*.

Figura 13: Anúncio Havaianas



Fonte: Marchetti, Strecker, Cleto (2015)

Figura 14: Estudo do texto



Fonte: Marchetti, Strecker, Cleto (2015)

A questão número 1 explora elementos como a identificação de argumentos que persuadem o leitor, a racionalidade do argumento e a relação da parte visual do texto articulada à parte verbal, ou seja, parte do conteúdo temático. Durante a correção, as/os alunas/os expuseram suas respostas e foi possível perceber que, de modo geral, não houve dificuldades em responderem às questões.

Na questão número 2, elementos da construção composicional textual, como título, imagem, logotipo e slogan, que constituem o anúncio, foram explorados. Aproveitei para explicar-lhes o que era cada um desses elementos, pois:

A aposta que se faz aqui é que a ação pedagógica, ao chamar atenção do leitor para os aspectos configuracionais, será uma ação mediadora entre leitor e texto, mediação que não deve impor as estratégias do texto que se lê como único caminho a ser seguido pelo que aprende; mas mediação que, alertando para tais aspectos, vai permitindo ao que aprende a sua própria transformação pessoal pelo fato de dispor, cada vez que lê, de outras possibilidades de escolha de estratégias de dizer o que tem a dizer. (GERALDI, 1997, p.182).

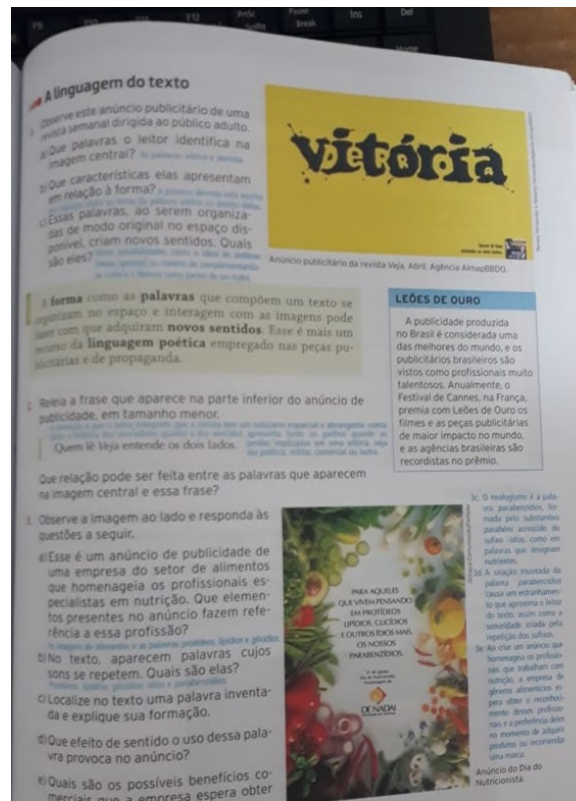
Na proposição A da questão número 2, relacionada à identificação do diálogo do título do anúncio “Prometo construir casas” com outros discursos, não houve dificuldades de perceber a ligação com a fala de políticos em campanhas eleitorais, proporcionando neste momento que pensássemos sobre as explícitas referências a discursos de outras esferas, como a política, que se faz presente nos anúncios, muitas vezes. Também na proposição B, que perguntava sobre um possível enunciador, a maioria respondeu que por se tratar de um brinquedo destinado a crianças, a enunciação podia ser atribuída a uma criança. A questão número 3, que pedia a função do título, logotipo e slogan, foi explicada por mim, já que percebi a dificuldade das/os alunas/os em entender. Por fim, identificamos esses elementos da construção composicional textual no anúncio das *havaianas* também. Como indica Geraldini (1997), não se trata de reduzir a leitura do texto aos seus aspectos configuracionais, mas sim, com o conhecimento de sua constituição poder explorá-lo em toda a sua potencialidade.

Passamos para a segunda parte dos exercícios, intitulada *O texto e o leitor*. A proposição A da questão número 1 questionava a quem o anúncio das havaianas se dirigia. As/os alunas/os não conseguiram identificar, alguns se arriscaram a dizer “a todo mundo”, “às pessoas em geral”. Instiguei-as/os, questionando qual é o tipo de pessoa que costuma usar o modelo da havaiana anunciada. Alguns ficaram pensativos. A havaiana anunciada é a *fashion*, com a sola mais alta e destinada ao público feminino. Após alguns direcionamentos meus para que observassem o produto, responderam que era às mulheres. Perguntei como podíamos identificar isso e as respostas foram: “pelo modelo da sandália, pelas cores do anúncio, pela presença da palavra *fashion*, normalmente relacionada à feminilidade”. Assim, as/os estudantes demonstraram ler os efeitos de sentido provocados pelo texto verbal e imagético.

A questão número 2 abordava o suporte em que o anúncio poderia aparecer. As respostas foram variadas: “revista, jornal, outdoor, etc.” Por fim, a última questão questionava se crianças recém-alfabetizadas conseguiriam identificar a intertextualidade do título do anúncio do lego. A maioria respondeu que não. Observaram também que o anúncio não se destina apenas a crianças, mas também aos adultos que compram brinquedos para crianças.

Ao terminarmos a correção, pedi para que fizessem os exercícios de *O contexto de produção e A linguagem do texto*. Passei nas carteiras para lhes ajudar e tirar dúvidas. Na aula seguinte, iniciei verificando quem havia feito as tarefas da aula anterior. Logo após iniciamos a correção dos exercícios da página 247 do livro didático, na sessão *A linguagem do texto*:

Figura 15: A linguagem do texto



Fonte: Marchetti, Strecker, Cleto (2015)

Com o exercício número 1 exploramos a relação, as construções de sentido entre as palavras “vitória” e “derrota”. Essas duas palavras estão entrelaçadas, formando figura e fundo, de modo que se pode ler uma dentro da outra. Aproveitei para conversar com as/os alunas/os sobre a importância da fonte nos anúncios publicitários, a escolha do tipo de letra, o tamanho, a cor, a localização são importantes elementos presentes na elaboração de sentidos.

Dei como exemplo as postagens nos *stories* da rede social *instagram*. Naquele espaço há diferentes fontes, que podem ser usadas em variadas cores, que podem aumentar ou diminuir de tamanho e serem colocadas em diferentes pontos da imagem. Falei que normalmente escolhemos um tipo de fonte que tenha relação com a foto que estamos postando. Por exemplo, se fazemos uma postagem em um casamento, utilizamos uma letra mais clássica, com arabescos. Os porquês dessas escolhas que fazemos em nossas redes sociais também se fazem presentes nos anúncios publicitários: queremos provocar efeitos de sentido, impactos no leitor. A aluna **SO** pediu para mostrar uma de suas publicações no *instagram* e explicou os porquês de suas escolhas de textuais. Nesse momento experenciamos

a aluna se tornando autora, ela refletiu sobre o seu vivido, estabelecendo relações com o já-produzido (GERALDI, 2010).

Demos início à interpretação do texto. Falei que as duas palavras (vitória e derrota), da maneira que estavam dispostas, poderiam nos fazer pensar em muitas interpretações. Perguntei às alunas/os como eles liam essa relação. Um aluno respondeu que antes da vitória temos muitas derrotas, então a derrota também faz parte da vitória. Outra aluna falou que a vitória só é valorizada porque a derrota é difícil. É possível perceber em seus enunciados as palavras de *outros*, que naquele momento tornaram-se *suas* palavras (BAKHTIN, 2011).

Observei que são antíteses, palavras antônimas, de sentidos opostos, mas que se relacionam e que realmente podem se complementar, atentando para o estilo. Logo abaixo no anúncio é possível ler “Quem lê *Veja* entende os dois lados.”. Pedi que relacionassem esse texto ao das palavras *vitória* e *derrota*. Um aluno respondeu que a revista quer passar a ideia que expõe tanto os derrotados quanto os vitoriosos. Complementei dizendo que querem passar a ideia de imparcialidade, de que os dois lados são representados e expostos igualmente na revista. Perguntei-lhes se conheciam a revista *Veja*, eles responderam que não. Comentei que é uma revista que popularmente é reconhecida por ter um determinado posicionamento político. Acrescentei que não há problema em se posicionar, mas que a imparcialidade é uma das premissas do jornalismo, o que nem sempre acontece, e que um dos objetivos de desenvolvermos a leitura crítica é conseguir nos apropriarmos essa percepção.

Em seguida, passamos para os exercícios de um anúncio de publicidade de uma empresa do setor de alimentos, homenageando o dia dos nutricionistas. As/os alunas/os perceberam que as imagens de verduras e legumes, bem como as palavras *protídeos*, *lipídeos* e *glicídios* fazem referência à profissão de nutricionista. Como havíamos estudado no trimestre anterior o processo de formação de palavras, conseguiram identificar que o neologismo “parabenzídio”, presente no texto, é formado por *parabéns* + *sufixo ídio*. Comentei da relação sonora das palavras presentes no texto, e que esse é um recurso bastante usado na publicidade.

As/os alunas/os tiveram um pouco de dificuldade de identificar o objetivo do anúncio e o seu público-alvo, mas uma aluna falou que o objetivo era a venda de seus produtos e que as/os nutricionistas poderiam promover essa venda. Conversamos que essa prática é comum em vários setores, como o de medicamentos, por exemplo. Dessa forma, justifica-se o fato de a empresa fazer um anúncio parabenizando profissionais que podem impulsionar suas vendas.

5.2.2.4 Retomada da leitura individual de um anúncio publicitário com enfoque na discursivização das mulheres/ Conversa sobre questões de gênero e diversidade

I – Objetivos

Ler criticamente um anúncio publicitário, observando a discursivização das mulheres. Comparar a leitura inicial com a segunda leitura. Expandir o repertório cultural sobre questões de *gênero*, sexualidade e diversidade por meio de uma roda de conversa.

II – Desenvolvimento das atividades – 2 aulas

Nesta aula fizemos uma adaptação da atividade 5 planejada na elaboração didática. O objetivo de iniciar a leitura crítica com enfoque nos estereótipos de *gênero* manteve-se. Entretanto, em vez de pedir que as/os estudantes procurassem novos anúncios para leitura, decidimos retomar a leitura do anúncio que foi selecionado na atividade *Contato com o gênero em suporte impresso e seleção de material para leitura*, quando as/os estudantes realizaram suas leituras iniciais.

Dessa forma, pude observar se estava havendo uma alteração na maneira de lerem os anúncios através das aulas. Também optamos em explorar melhor os anúncios já selecionados, pois foram utilizados apenas para uma leitura superficial inicial. Os anúncios foram selecionados pela turma de forma espontânea, por isso a atividade conseguiu refletir os seus olhares sobre as questões de *gênero* e diversidade ali presentes de forma mais original e orgânica. Caso fosse eu a selecionar anúncios para a leitura, certamente estaria com meu olhar voltado a escolher aqueles em que os estereótipos de *gênero* estivessem mais evidentes.

Com as carteiras organizadas em círculo, devolvi os anúncios para as/os estudantes e pedi que observassem as seguintes questões:

Produto vendido/ A qual gênero está relacionado (masculino, feminino, outros)/ Como a mulher é retratada/ Como o homem é retratado/ Qual o padrão de beleza presente?

Antes de elas/es iniciarem a leitura, expliquei cada um dos critérios de observação e leitura. Primeiramente, o de que a percepção do produto anunciado é muito importante, já que o produto influenciará nas escolhas presentes no anúncio, como: as/os modelos, estilos, público-alvo, entre outras informações. Quando fui explicar o segundo item, falei que a

palavra *gênero*, aqui, não fazia referência a gêneros do discurso ou gêneros textuais como comumente elas/es ouvem em minhas aulas, mas sim, *gênero* como *construção social* relacionada ao masculino e ao feminino ou outros (GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA, 2009).

Falei que provavelmente elas/es já tinham ouvido falar que as palavras da língua portuguesa variam em gênero, número e grau. Perguntei se sabiam o que isso significava. Uma aluna respondeu que gênero é masculino e feminino. Respondi que a variação de gênero é isso mesmo, mas que é apenas uma categoria de classificação gramatical, e que não tem relação com sexo (SCOTT, 1995). Por exemplo, palavra caneta é do gênero feminino, a palavra canetão é do gênero masculino, mas não quer dizer que caneta seja do sexo feminino e canetão do sexo masculino. Então coloquei no quadro duas palavras: *GÊNERO* E *SEXO*. Abaixo de *gênero* escrevi a expressão *construção social* e abaixo de *sexo* escrevi *biológico*.

Comecei a exemplificar com questões do cotidiano para que pudessem entender. Disse que antes mesmo de nascermos somos diagnosticados com o sexo feminino ou sexo masculino. Perguntei se isso era biológico ou uma construção social. Responderam “biológico”. Falei que sexo feminino, fazendo referência à genitália, corresponde à vulva, e o sexo masculino, corresponde ao pênis, e isso é biológico. Fiz uma observação perguntando se somente havia essas duas possibilidades. Elas/es responderam que sim. Acrescentei que há mais uma, que já foi conhecida como *hermafrodita*, mas que hoje conhecemos como intersex. Expliquei, superficialmente, que são pessoas que nascem com os dois sexos. As/os alunas/os ficaram surpresas/os e curiosas/os. Conversamos um pouco sobre a cirurgia que é feita para a definição do sexo. Aproveitei para falar da diferença entre *orientação sexual*, *identidade de gênero*, *expressão de gênero* e *sexo biológico*. O sexo biológico é o sexo com o qual nascemos, masculino, feminino ou intersex; a identidade de gênero é como eu me identifico, com as feminilidades, masculinidades, com as duas coisas, com nenhuma, enfim, há muitas possibilidades; a expressão de *gênero* é como eu me expesso no andar, no falar, no vestir, e também pode se relacionar com o masculino, feminino ou outras possibilidades. Já a orientação sexual é para onde meu desejo me orienta: pessoas do mesmo *gênero*, do *gênero* oposto, os dois ou nenhum. É claro que existem outras possibilidades e manifestações de *gênero*, mas que não vinham ao caso em nossa aula devido a sua complexidade. (GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA, 2009, p.39-63).

Continuamos conversando sobre como as questões de *gênero* são uma construção social. Falei que minha prima estava grávida e que não queria saber o sexo do bebê. A turma

se espantou, questionaram como seria o enxoval, a escolha do nome, demonstrando, dessa forma, as ideologias de *gênero* que os atravessam. Perguntei se esses fatos estavam relacionados à biologia ou se eram uma construção social. Elas/es responderam que eram construções sociais. A aluna AC observou que não há necessidade de se saber o sexo para que haja enxoval ou se escolha o nome, trazendo um enunciado-resposta ao enunciado dos colegas. Para Bakhtin (2011), cada enunciado é um elo dentro da cadeia discursiva, que dialoga com outros enunciados anteriores a ele.

Nesse caso, pode-se perceber que tanto as/os alunas/os que questionaram como seria o enxoval quanto a colega que trouxe a contrapalavra colocando que o sexo não era determinante trouxeram os discursos de outros para seus discursos e proporcionaram que os mesmos dialogassem por meio da interação.

Falamos sobre as questões das cores, do rosa associado ao feminino e do azul ao masculino. Percebemos que a maioria das meninas da sala tinha estojos rosa e os meninos azul, preto, verde. Conversamos, então, sobre o quanto essas construções sociais acabam sendo incorporadas por nós. Falei que não há problema algum em uma menina gostar de rosa ou um menino gostar de azul, mas que é importante termos consciência de como nossos gostos e escolhas são construídos e como as ideologias nos afetam (BAKHTIN, 2011). Uma aluna questionou o porquê de os homens serem mais afetados pelos estereótipos. Para ela, os meninos têm mais dificuldades de quebrá-los. Expliquei que há um grande esforço para que a masculinidade predomine. Então, os meninos querem a todo momento provar o quanto são másculos, rejeitando tudo aquilo que é associado ao feminino e exaltando o masculino. Falei que esse tipo de comportamento prejudica as mulheres, mas também os homens, que muitas vezes não podem expressar seus sentimentos, como chorar em público, o que atualmente é identificado como masculinidade tóxica³³. Também eu, professora-pesquisadora, trouxe no

³³ Para R. W. Connel (1995), masculinidades são processos de configurações da prática que não devem ser vistas como equivalentes de homem, pois masculinidades são processos e não grupo de pessoas. Masculinidades são também lugares de privilégio que fazem com que a maioria dos homens recebam dividendos patriarcais com base em uma dita subordinação geral das mulheres. Para ela, existe um regime de gênero no qual existem *masculinidades hegemônicas* (onde ser branco, heterossexual, rico e ocidental são suas marcas mais visíveis) que estão sobrepostas a *masculinidades marginalizadas ou subordinadas* (aquelas masculinidades identificáveis entre negros, gays, pobres, não-brancos, transgêneros...). Neste modelo, Connel assinala que as masculinidades não são identidades fixas, mas configurações da prática de gênero que devem ser lidas como constructos políticos complexos localizados hierarquicamente em um regime de gênero. Ter um pênis e enquadrar-se nos valores, práticas e normas de gênero que definem a masculinidade, como por exemplo a heterossexualidade, a virilidade, a atividade, a liderança e outros tantos atributos sociais. Guardar os seus sentimentos, não chorar, ser valente, herói, durão, ríspido, rígido. Não aceitar um “não”, assediar, provocar, intimidar. Ter a única e exclusiva função de colocar a comida em casa, não participar dos serviços domésticos (entende-se como um desvio da heterossexualidade, e que só possa atingir a feminilidade), ser centralizador das

meu discurso, outras vozes provenientes da minha formação, da minha experiência, principalmente do curso de especialização em *Gênero e Diversidade na Escola* (UFSC, 2016).

O aluno **DA** falou que não tem vergonha de chorar. Eu respondi que chorar é algo que faz parte de nós, seres humanos, pois desde que nascemos choramos para expressar sentimentos e sensações, fome, tristeza, dor, alegria, emoção. Mas os homens são impelidos a não fazer algo que faz parte da sua própria condição humana.

Após essa discussão, pedi que realizassem a leitura dos seus anúncios observando os critérios expostos no quadro. Alguns pediram ajuda, pois não sabiam expressar qual o padrão de beleza dos anúncios. Expliquei que descrevessem as características físicas e analisassem as implicações dessas características.

A atividade transcorreu de maneira tranquila, as/os alunas/os conversavam uns com os outros sobre suas leituras e pediam minha ajuda quando se sentiam inseguros. Percebi que a atividade os motivou e despertou o interesse. Também foi possível perceber que mesmo timidamente, começaram a exercitar seus olhares para os estereótipos de gênero e diversidade.

5.2.2.5 *Aprofundamento sobre questões de gênero na publicidade*

I – Objetivos

Aprofundar os conhecimentos sobre as questões de *gênero* como construção social na publicidade; refletir, através do contato com diferentes gêneros do discurso, sobre as relações entre *gênero* como construção social e publicidade. Realizar debate sobre o tema, desenvolvendo a capacidade de argumentação. Escrever um texto opinativo sobre o tema como forma de registro escrito dos argumentos.

II – Desenvolvimento das atividades – 5 aulas

Iniciei a aula dizendo que íamos continuar conversando sobre as questões de *gênero* e diversidade. Entreguei uma cópia para cada aluna/o do *Guia para representação responsável de gênero na publicidade: o caso de anúncios não estereotipados*³⁴. Optei em trazer às/aos

questões financeiras e do lar. Esses critérios são padrões de masculinidades tóxicas e que agregam as possibilidades do machismo e que culmina em várias formas de violências. Para um alargamento da discussão, remeto ao trabalho de Connell (1995).

³⁴ Guia lançado em 2018 WFA (World Federation of Advertisers) no Global Marketer Week para ajudar as marcas a garantirem que seus anúncios reflitam uma retratação responsável de ambos sexos. Disponível em: <https://movimentomulher360.com.br/wp-content/uploads/2018/07/guia-para-representacao-responsavel-de-genero-na-publicidade.pdf>. Acesso em 01 de novembro de 2020.

estudantes um material que nos oportunizasse refletir coletivamente sobre as questões da estereotipação de *gênero* na publicidade, ao mesmo tempo em que apontava caminhos para as possibilidades da desestereotipação. Para Irlandé Antunes (2003, p.70):

A atividade de leitura favorece, num primeiro plano, a ampliação dos repertórios de informação do leitor. Na verdade, por ela, o leitor pode incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral.

A decisão de trazer materiais sobre as questões de *gênero* na publicidade também se deu pela necessidade de ampliar os conhecimentos das/dos estudantes nessa área, para que, a partir das reflexões que fariam sobre o tema, pudessem confrontá-las com suas experiências durante a leitura: “A leitura incide sobre “o que se tem a dizer” porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente.” (GERALDI, 1997, p.171).

Coloquei o guia no datashow para que pudéssemos visualizá-lo em cores. Começamos explorando os elementos da capa. Perguntei se elas/es sabiam o que era um estereótipo, alguns falaram que sabiam, mas que não conseguiam explicar. Uma aluna falou que é algo relacionado a “uma forma de ser”. Falei que sim, que tinha relação com os modelos que ditam como as coisas devem ser. Procuramos a definição de estereótipo do google, pelo celular. Coloquei o resultado da pesquisa no quadro e pedi para que copiassem no caderno, já que essa era uma palavra que utilizaríamos bastante durante o desenvolvimento das atividades.

***Estereótipo:** Padrão estabelecido pelo senso comum e baseado na ausência de conhecimento sobre o assunto em questão. Concepção baseada em ideias preconcebidas sobre algo ou alguém, sem o seu conhecimento real, geralmente de cunho preconceituoso ou repleta de afirmações gerais e inverdades. Algo desprovido de originalidade e repleto de clichês. Comportamento desprovido de originalidade que, faltando adequação à situação presente, se caracteriza pela repetição automática de um modelo anterior, anônimo ou impessoal. [Artes Plásticas] Forma de impressão em que os caracteres estão fixos e estáveis, clichê, matriz. Que se adapta ao padrão de uma normalidade já fixada. Etimologia (origem da palavra **estereótipo**). Estereo + tipo. (DICIO.COM, s/a)*

Li a definição com elas/es e fui tecendo comentários. Expliquei o que era *senso comum* e ressaltai o aspecto preconceituoso do estereótipo. Exemplifiquei com a máxima “mulher no volante perigo constante”, falei que esse tipo de discurso ajuda a reforçar o estereótipo de que as mulheres não dirigem bem, mesmo que as pesquisas mostrem que as mulheres provocam menos acidentes no trânsito. Pedi que completassem a frase “todo baiano é...”, a turma respondeu em coro: preguiçoso. Expliquei o porquê desses exemplos serem estereótipos, falei que possuem caráter generalizante, sem respaldo em conhecimentos e que apagam as diferenças.

Continuamos fazendo a leitura do título. Perguntei se sabiam para que serve um guia, responderam que para dar orientações e informações. Questionei de quem era a autoria do guia, responderam que da WFA (World Federation of Advertisers). Partimos para a leitura da figura, pedi que explicitassem o que viam, responderam que “dois braços, um feminino e um masculino.”

Figura 16: Capa do Guia para representação responsável de gênero na publicidade



Fonte: Federação Mundial de Anunciantes (2018)

Chamei a atenção para o que esses braços carregam: o masculino uma flor. Perguntei o que a flor representa, responderam que beleza, sensibilidade. O braço feminino carrega um peso de academia, perguntei o que representa, responderam que força, esforço. Questionei-as/os sobre o porquê de a flor estar no braço masculino e o peso no feminino. Responderam que era porque os homens podiam ser sensíveis e as mulheres fortes. Perguntei sobre a relação da imagem com a palavra *estereótipo*. Responderam que mulheres serem sensíveis e homens fortes era um estereótipo. Em seguida lemos juntos a carta de apresentação da presidenta executiva da Associação Brasileira de Anunciantes (ABA) e o sumário. Demos continuidade à leitura coletiva do guia. Eu ia lendo algumas partes que julgava importantes e tecíamos comentários a respeito do texto lido. Conversamos sobre o porquê da existência desse guia e o motivo pelo qual o estávamos lendo, pois:

O que se diz ou as formas do dizer podem levar a leituras de textos que, ampliando nossos horizontes de análise (pela incorporação crítica de categorias de compreensão do mundo que não conhecíamos), ampliam o que temos a dizer; a forma como outros disseram o que disseram [...] amplia nossas possibilidades de dizer. (GERALDI, 1997, p.175).

O mundo, as pessoas vão mudando, e a publicidade precisa acompanhar essas transformações, não só por um compromisso ético, mas também porque é preciso vislumbrar a melhor maneira de atingir e afetar consumidores. Lendo o capítulo *Histórico: preconceito de gênero e representação*, resgatei uma boneca que fez parte da minha infância e que até hoje faz sucesso entre as meninas: a Barbie. Pedi que me descrevessem como é a Barbie em seus imaginários. Loira, olhos azuis, magra, cabelo comprido, elas/es responderam. Perguntei-lhes se em algum dia viram a boneca como modelo de beleza ideal. Responderam que sim.

Fizemos o exercício de pensar em uma criança negra, que assim como todas as outras, vê na Barbie o ideal de beleza. Até existem Barbies negras, mas quando falamos em Barbie ninguém imagina uma Barbie negra, e sim, branca. Comentei que a Barbie possui medidas humanamente impossíveis de existir. Conversamos, guiados pelo texto, sobre objetificação e sexualização dos corpos. Comentei que percebi na atividade que havíamos feito na aula anterior que muitos identificaram as mulheres objetificadas em seus anúncios. Expliquei que a objetificação consiste em desprover a mulher de características humanas, é quando ela não possui ação e nem está participando, atuando na cena, serve apenas como um objeto, um adorno, um enfeite.

A aula acabou e as/os alunas/os lamentaram, falaram que a discussão estava muito boa. A maneira pela qual responderam a este conjunto de atividades demonstrou que atividades de ensino e aprendizagem de língua portuguesa que fazem relações com o conhecimento de mundo do sujeito aluno, que valorizam e oportunizam a expressão do seu vivido, são capazes de despertar o interesse e a participação.

Como tarefa, pedi que terminassem de ler o material em casa, sublinhando as partes que julgassem mais importantes, pois na aula seguinte nós abriríamos a aula com uma conversa sobre o material lido. Expliquei que a leitura desse material era importante para que elas/es tivessem subsídios para ler e identificar os estereótipos de *gênero* para a apresentação do seminário.

No encontro seguinte, iniciei a aula perguntando se haviam lido o *Guia para representação responsável de gênero na publicidade*. A maioria respondeu que leu um pouco, mas que não conseguiu terminar. Indiquei que realizassem a leitura sublinhando as partes que

despertaram seu interesse e anotassem os comentários sobre as reflexões que surgissem durante a leitura. Como a turma se mostrou sem interesse em realizar essa atividade, li, em voz alta, algumas partes que destaquei durante a minha leitura para discutirmos, para ensinar-lhes como se faz uma leitura destacando partes essenciais. Destaquei que “A Aliança reconhece que anunciantes e publicitários têm o poder de influenciar a cultura e a sociedade de forma positiva mediante como as pessoas são retratadas em publicidade e propaganda.” (ABA, 2018, p.3). Destaquei o fato de o guia reconhecer o poder de influência da publicidade na vida das pessoas para além do consumo de produtos e . Assim como pode haver impactos positivos sobre as pessoas, também pode haver negativos. Passamos para o próximo destaque: “Os estereótipos de gênero não existem isoladamente, mas estão frequentemente interligados com outros sobre raça, etnia, orientação sexual, capacidade física, classe, educação.”(ABA, 2018, p.3). Ressaltei que estávamos discutindo os estereótipos de *gênero*, mas que esses se relacionam e estão ligados com outras categorias de representação social. Coloquei no quadro a palavra PADRÃO e embaixo alguns marcadores, questionando-lhes qual era a norma, o padrão da sociedade. Uma aluna perguntou se esse padrão estava relacionado a poder, respondi que sim, então colocamos a palavra poder ao lado de padrão. As respostas foram as seguintes:

Raça – branca.
Gênero - masculino
Orientação sexual – heterossexual
Capacidade física – sem deficiência
Classe – alta/rica
Educação – escolarizado

Expliquei que esses marcadores proporcionavam privilégios na sociedade. Por exemplo, quando entramos em uma loja e ficamos só olhando, é bem comum as pessoas brancas se sentirem mais à vontade a olhar que as negras. Falei de um vídeo que circula nas redes sociais, em que uma pessoa negra filma a reação dos vendedores quando ela entra nas lojas. Também lembrei o caso de um pai negro que saiu de uma loja de artigos esportivos com seus filhos, onde tinha ido comprar um tênis, e foi abordado pelos seguranças acusado de roubo, mesmo estando com a nota fiscal no bolso³⁵.

Falei também que provavelmente elas/es já haviam presenciado uma cena em que uma pessoa com alguma deficiência física tenha passado por uma situação problemática apenas para se locomover (há dois alunos com deficiência física em sala). Isso porque o mundo é

³⁵ Notícia disponível em: <http://bestofweb.com.br/post/pai-leva-filho-e-genro-em-loja-para-comprar-tenis-e-e-humilhado-por-policiais-racistas-que-o-acusam-de-roubo-em-meio-a-multidao/>. Acesso em 1º de novembro de 2010

feito e pensado para as pessoas sem deficiência. Para finalizar minha fala, retomei a expressão do guia que fala da necessidade de a publicidade “desafiar o *status quo*”. Perguntei-lhes se sabiam o que era *status quo*, responderam que não. Apontei para o quadro e falei que todas aquelas hegemonias e predominâncias constituíam o *status quo*. O Guia reconhece a necessidade de ser subvertido esse status.

Em seguida, falei que íamos entrar em contato com o segundo material selecionado para pensarmos as questões de *gênero* na publicidade: o vídeo *Des.construa – uma análise das questões de gênero no mercado publicitário*. Assistimos ao filme. Ao término, falei que tanto o guia quanto o filme possuem uma posição diante das questões dos estereótipos de *gênero* e a publicidade. Perguntei-lhes se sabiam identificar essa posição. Com um pouco de dificuldades de se expressar, falaram que era a possibilidade de mudança, de transformação dos estereótipos que existem e que são reforçados. Expliquei, então, que elas/es não eram obrigadas/os a concordar com a abordagem do material que eu estava lhes apresentando, mas que precisavam pensar, refletir sobre sua opinião com relação à questão e, mais que isso, saber defender seu ponto de vista. Como atividade para a casa, pedi que respondessem às seguintes questões, defendendo seu ponto de vista:

O que acharam do vídeo? Concordam ou discordam das ideias apresentadas e defendidas? Por quê?

Dando continuidade aos estudos dos materiais sobre questão de *gênero*, realizamos a leitura e discussão do artigo *A representação da mulher na grande mídia: as propagandas e os estereótipos*, de Emily Fidelix, publicado no site *JusBrasil*, em 2016. Entreguei uma cópia para cada aluna/o e pedi que observassem o título, a autoria, o local de publicação e a data. A turma não teve dificuldades de encontrar esses elementos. Lembrei que o artigo seria o último material que trabalharíamos sobre questões de *gênero* e diversidade. Expliquei que o *Guia para representação responsável de gênero*, o vídeo: *Des. Construa – uma análise das questões de gênero no mercado publicitário* e o artigo *A representação da mulher na grande mídia: as propagandas e os estereótipos* eram materiais que poderiam ajudá-los e servirem de referência para que fizessem a leitura crítica dos anúncios. Expliquei-lhes o que era um artigo de opinião, ressaltando o caráter posicionador e argumentativo diante de um determinado tema.

Uma aluna pediu para que fizéssemos a leitura coletiva e que cada um lesse uma parte. Perguntei-lhes, ao final da leitura, se haviam conseguido identificar a opinião da autora. Eles

responderam que sim, que ela defende a ideia de que as mídias, principalmente a publicidade, criam e reforçam estereótipos femininos. Disse-lhes que não eram obrigados a concordar com o posicionamento da autora, que poderiam discordar, mas que também precisariam argumentar para defender seu ponto de vista.

Passei, como tarefa, já que a aula estava acabando, que destacassem 3 argumentos do texto e que escrevessem um parágrafo justificando o porquê de concordarem ou discordarem.

5.2.2.6 Conversa com o publicitário Felipe Zuri

I – Objetivos

Conhecer um profissional da publicidade. Aumentar o repertório cultural sobre o tema publicidade e propaganda.

II – Desenvolvimento das atividades – 2 aulas

Recebemos a visita do publicitário Felipe Zuri para uma roda de conversa sobre o mundo da publicidade e propaganda. Quando as/os alunas/os manifestaram vontade de conversar com alguém que produzisse anúncios, comecei a pensar na possibilidade. Nós já havíamos pensado em algumas questões sobre a profissão de publicitário em uma aula anterior. A curiosidade das/os estudantes se dava tanto com relação ao processo de criação dos anúncios quanto aos aspectos relacionados à profissão.

Escolhemos que seria uma roda de conversa, em tom mais informal, onde todas/os pudessem participar. Ressaltei a necessidade de interagirem com o convidado. Arrumamos as cadeiras em forma de roda e preparamos uma mesa com um café, montado por mim, pela segunda professora da turma e pelas/os estudantes. Vieram neste dia 13 alunas/os.

Iniciei a conversa apresentando o convidado, dando as boas-vindas e passei a palavra a ele, para que pudesse se apresentar. Felipe iniciou contando o percurso da sua história profissional: ele fez os cursos de Educação Física e Administração antes de se trabalhar na publicidade e propaganda. A sua empresa atua na área de marketing digital, faz controle de redes sociais, criação de sites, logomarcas, entre outras coisas.

Em seguida, Felipe levantou a questão moral na publicidade, que na sua opinião, precisa ser mais discutida. Chamou de “crise moral na era da publicidade” e relatou o quanto se chocou no momento em que percebeu que as empresas pegavam informações sobre as

peessoas nas redes sociais pra moldar o que essas pessoas pensavam sobre a empresa. Falei que já havíamos conversado sobre a questão de que, às vezes, conversamos sobre um determinado assunto, em voz alta, e que em seguida aparece uma publicidade relacionada no celular. Felipe disse que os celulares estão nos ouvindo e que direcionam as compras. Ele observou, ainda, que nesse aspecto, a área da publicidade é bem “suja”. Esse é um conflito presente na área, já que para ele, a área da comunicação é, ao mesmo tempo, tão atraente e tão nociva. Felipe nos indicou o documentário *criança é a alma do negócio*, que mostra como a publicidade pode persuadir crianças e fazer pais comprarem coisas completamente desnecessárias. Comentei que vínhamos conversando nas aulas sobre essa questão. Será que vale tudo para vender? Sabemos que existem órgãos que regulamentam a publicidade, mas que mesmo assim há abusos. Felipe citou o CONAR e explicou que o CONAR é composto por agências publicitárias, então são agências que fiscalizam agências, o que a seu ver torna a fiscalização comprometida. Falei que havíamos conversado sobre as transformações da publicidade, como por exemplo, antes havia anúncios de cigarros, hoje não mais, as próprias propagandas de cerveja que claramente objetificam as mulheres estão mudando.

Felipe disse que há um questionamento dentro da publicidade: quem influencia quem? É a publicidade que influencia a sociedade ou é a sociedade que influencia a publicidade? Felipe disse que o que realmente causa impacto é a reação da sociedade, como no caso dos anúncios de cerveja. As empresas começaram a sentir os impactos dos questionamentos sobre a objetificação das mulheres, mas sempre com a intenção de continuar vendendo. Completei que havíamos conversado em aulas anteriores sobre as empresas que adotam uma postura inclusiva com a comunidade LGBT, que obviamente visam ao *pink Money*, mas que não se pode negar os impactos sociais inclusivos que essas posturas provocam. Felipe concordou que pode haver mudanças positivas a partir da adoção de posturas inclusivas por parte das empresas. Em Volóchivov (2017, p. 110-111) encontramos reflexão teórica sobre essa questão:

Para que um objeto, independentemente do tipo da sua realidade, entre no horizonte social de um grupo e provoque uma reação ideológica signica, é necessário que ele esteja relacionado com as premissas socioeconômicas essenciais da existência desse grupo; é necessário que, de algum modo, ele toque, mesmo que parcialmente, as bases da existência material desse grupo.

Expliquei para Felipe que nas nossas aulas estamos visando a leitura crítica dos anúncios que discursivizam as mulheres. A aluna AC perguntou a Felipe o que lhe atraiu na publicidade que não o atraiu nas áreas pelas quais passou anteriormente. Ele disse que não

entende direito como isso aconteceu, mas que sempre gostou de comerciais. O fato de na área da publicidade não ser importante a aparência das pessoas também lhe encantou, o que importa é o que as pessoas produzem, e não como se apresentam, ou sua orientação sexual. Felipe falou que a possibilidade de trabalhar em qualquer lugar do mundo também lhe atrai. Questionei que me parece uma contradição essa imagem moderna, progressista que a publicidade passa, mas que ao mesmo tempo traz vários exemplos de campanhas “caretas” e conservadoras, que reforçam preconceitos. Ele respondeu que na publicidade há uma máxima: o que eu penso não precisa convergir com aquilo que eu preciso vender para o meu cliente. É preciso entender o que o cliente quer e o que o público procura para criar a campanha. O discurso vai em direção ao que se quer atingir, ao alvo.

Uma aluna perguntou sobre o processo de criação, como surgem as ideias, se é durante horas diárias de trabalho ou quando se está aleatoriamente em casa. Felipe disse que a criatividade vem de referências, vem do conhecimento de mundo, de experiências, de lugares conheceu, das suas vivências, que, quanto mais amplas, mais proporcionam que se entenda as pessoas, o público-alvo.

Um aluno pediu para que ele falasse mais sobre a empresa. Felipe respondeu que o foco da empresa é o marketing digital, que surgiu no Brasil por volta de 2012. O marketing digital é analisável, é possível ver qual é o caminho que a pessoa percorreu até chegar o anúncio, o que a pessoa compra, a forma de pagamento, o tempo que ficou na página.

Outra pergunta feita por uma aluna foi: qual é o lado ruim da publicidade? Felipe respondeu que se a publicidade quiser ser suja, ela será, e citou como exemplo as *fake news* em campanhas eleitorais. Explicou que a diferença entre publicidade e propaganda é que publicidade vende um produto; já a propaganda, uma ideia, uma ideologia, como, por exemplo, a propaganda nazista. O lado positivo, mas também perigoso da propaganda é que ela interfere diretamente no pensamento das pessoas. Felipe citou o discurso de que “o Brasil vai virar um país comunista” como exemplo. Isso pode causar medo nas pessoas e depois que se divulga o discurso é impossível voltar atrás. Ele também disse que o perigo da publicidade é o poder de mexer com a mente das pessoas. Essa afirmação do publicitário foi ao encontro dos objetivos da nossa pesquisa e ressaltou a importância do desenvolvimento da habilidade de ler criticamente os anúncios, pois:

A leitura se torna plena quando o leitor chega à interpretação dos aspectos ideológicos do texto, das concepções que, às vezes sutilmente, estão embutidas nas entrelinhas. O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença. (ANTUNES, 2003, p. 81).

Se a publicidade “mexe com a mente das pessoas”, a leitura crítica dos seus produtos é o que possibilita uma relação mais consciente entre consumidor e empresa.

Uma aluna perguntou quais as dicas que ele daria para quem está na faculdade começar a se destacar. Felipe contou um pouco da sua trajetória, disse que começou a trabalhar em uma empresa logo no início do curso e que lá permaneceu por muito tempo, já que ganhava um bom salário. Isso o impediu de ter outras experiências e o limitou profissionalmente. Felipe recomendou que fizessem estágios diversificados. Pedi para que falasse um pouco sobre a remuneração da área, já que as/os alunas/os ficaram curiosos. Ele disse que é possível ficar rico, sim, trabalhando com publicidade, principalmente na área do marketing digital.

A aluna **SO** perguntou por que os anúncios publicitários causam tanto impacto na vida das pessoas. Ele explicou que há técnicas que são estudadas, principalmente na área da semiótica, aliando-a ao comportamento humano. Um exemplo é a posição da logo e a posição da imagem, que normalmente são colocadas estrategicamente onde o olho do leitor vai fixar primeiro.

Pedi que ele falasse um pouco do processo de criação do texto. Ele respondeu que a criação sempre se dá na relação verbal e imagem e que isso depende do canal em que se vai divulgar. É preciso compreender em qual meio o anúncio será inserido para criá-lo: nas redes sociais o texto verbal não é tão importante, pois o que impacta é o texto imagético, em um *busdoor* também não é possível colocar muito texto verbal, já que as pessoas e o veículo estarão, provavelmente, em movimento. Para a produção de textos, usa-se uma técnica que se assemelha ao que o *google* faz em uma pesquisa, onde as palavras chaves são colocadas como prioridade. Perguntei sobre o slogan, sendo que ele respondeu que acredita que o slogan gera um ponto de empatia entre as pessoas e a marca, mas que não é obrigatório.

Outra pergunta feita por uma aluna foi como se “deixa claro o público-alvo”. Felipe disse que essa é uma das primeiras questões a serem pensadas em reuniões com clientes. Ele disse que a maioria das empresas acha que sabe qual o seu público. É preciso analisar o produto, os clientes, conversar com os funcionários para que se possa tentar atingir um público específico.

Perguntei como eles sabem que uma campanha não deu certo. Felipe respondeu que as vendas são um termômetro, mas não se pode dizer que se não houve venda é porque o trabalho com publicidade ficou ruim, já que existem outros fatores, como economia, atendimento, etc. Uma aluna perguntou qual é o público-alvo mais visado pelas empresas. Ele

disse que isso é bem variado e que depende do produto que se oferece. Citou, por exemplo, que o público do *macdonalds* é “quem tem boca”, assim como o da *coca-cola*, já que todos consomem, mas a *coca-cola* decidiu ter uma imagem família, já a *fanta* tem uma imagem mais jovem.

Outra pergunta feita por uma aluna foi sobre o futuro da publicidade. Felipe respondeu que se questiona muito sobre isso, sobre a possibilidade de a profissão acabar, como aconteceu com muitas. Para ele, a publicidade estará sempre vinculada ao comportamento social e “vai na onda” do comportamento das pessoas. Citei como exemplo a abordagem dos anúncios de eletrodomésticos, que eram bem voltados para o público feminino em um passado não tão distante. Felipe citou as manifestações de 2013 como exemplo de influência no comportamento das pessoas a partir de uma articulação que começou na internet, já que a mídia tradicional se calou por um bom tempo sobre a movimentação. Citou a abordagem midiática que foi dada, polarizando as manifestações, chamando alguns participantes de *manifestantes* e outros de *vândalos*, o que refletiu em consequências na sociedade.

Por fim, um aluno perguntou se ele recomendava fazer faculdade ou curso na área de publicidade. O publicitário ressaltou a importância da faculdade para trazer autores, conhecimentos teóricos e por passar valores que fazem a diferença e finalizou trazendo a informação de que não há o curso de Publicidade e Propaganda na Universidade Federal de Santa Catarina, apenas nas instituições particulares.

Nosso tempo se esgotou e fomos para o café. Felipe continuou conversando com as/os estudantes mais interessados.

5.2.2.7 Seleção e leitura de um anúncio publicitário em suporte digital

I – Objetivos

Pesquisar anúncios publicitários em suportes digitais; selecionar anúncios que estereotipam as mulheres ou que subvertem a estereotipação. Ler criticamente os anúncios; identificar as relações de *gênero* (feminilidades e masculinidades construídas) presentes nos anúncios publicitários. Perceber e identificar os recursos verbais e imagéticos que se relacionam e constroem sentido nos anúncios publicitários.

II – Desenvolvimento das atividades – 2 aulas

A atividade planejada para esta aula foi a leitura crítica coletiva de anúncios digitais selecionados pelas/os alunas/os em casa e que foram enviados a mim pelo whatsapp. Expus os anúncios no datashow e realizamos a leitura coletiva de alguns deles. Além de desenvolver as habilidades de leitura, pretendi observar se as questões de *gênero* e diversidade seriam observadas (e de que forma) pelas/os estudantes, depois das nossas aulas sobre a temática.

Figura 17: Anúncio Floripa Fashion Bazar



Fonte: Instagram

Neste primeiro anúncio as/os estudantes logo perceberam que o produto anunciado era um bazar. Destacaram, primeiramente, informações como local e data em que o evento iria ocorrer. Perceberam que era um bazar que visava às compras de Natal, por isso o predomínio de tons em vermelho. Além disso, a modelo usa uma toca de papai-noel. Pedi que me descrevessem a modelo: “jovem, bonita, magra, morena, está maquiada, a unha está pintada, é feminina, é branca”. Pedi que observassem o gesto dela. Disseram que ela estava com as mãos nos olhos. Perguntei-lhes o que isso representava, tiveram um pouco de dificuldades em responder, mas uma aluna falou que significava “não querer ver”. Questionei se viam algum estereótipo de *gênero* nesta expressão corporal. A aluna AC respondeu que sim, que sugere

que as mulheres são consumistas, por isso elas não podem ver um bazar “que já vão comprar, mas ao mesmo tempo em que ela fecha os olhos, também deixa uma brecha, pois não consegue se controlar”. Perguntei se achavam que era um bazar que se destinava ao público masculino ou feminino e por quê. Disseram que era ao público feminino, ressaltaram a palavra *fashion*, a imagem que imita esmalte, item de beleza usado exclusivamente por mulheres.

De modo geral, as/os estudantes observaram que é um anúncio que remete à feminilidade, que reforça um estereótipo de *gênero*, principalmente com relação à mulher consumista. Passamos para a leitura do anúncio seguinte:

Figura 18: Anúncio Clínica Visão



Fonte: Instagram

Neste anúncio, a leitura feita pelas/os alunas/os foi: trata-se de um anúncio de consultas com oftalmologista. As cores predominantes são claras, com destaque para o azul, por se tratar da área da saúde, e passam a ideia de tranquilidade. Há um médico, homem, branco, não muito jovem (já que passaria a ideia de inexperiência), não muito velho (pois passaria a imagem de ultrapassado), e uma paciente, mulher, branca, loira. O médico encontra-se em uma posição ativa, exercendo sua profissão e realizando o exame. A paciente

encontra-se em uma posição passiva, sendo examinada pelo médico. Questionei-lhes se fosse uma médica mulher com um paciente homem se o anúncio teria o mesmo efeito de sentido. A turma ficou dividida, alguns falaram que sim, que seria indiferente, mas não apontaram especificamente o motivo, outros falaram que não teria o mesmo efeito, mas foi possível perceber que esse exercício as/os deixou intrigadas/os, como se as/os levasse a pensar em algo que nunca haviam imaginado.

O fato de a turma ter ficado dividida com relação ao exercício de pensarmos em uma médica mulher demonstra que a compreensão dos enunciados é viva e de natureza ativamente responsiva (BAKHTIN, 2011, p.271). Entretanto, a resposta não se dá de forma igualitária e homogênea nas/os diferentes leitoras/es, pode haver concordância, objeção ou até mesmo uma compreensão de efeito retardado. Isso porque a relação emocionalmente valorativa do leitor com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado é subjetiva (BAKHTIN, 2011, p.289), o que não denega sua constituição de natureza social.

O anúncio seguinte possui como protagonista dois homens, o que nos levou a fazer uma leitura relacionando as masculinidades às feminilidades:

Figura 19: Anúncio Vilage Country Bar



Fonte: Instagram

Este anúncio possui como produto uma festa, uma balada. Analisamos a questão das cores, mais escuras, com efeitos de luzes, que lembram uma boate. Além disso, há dois homens no centro do anúncio, que provavelmente são os cantores. Eles são brancos, jovens, vestem-se de maneira “descolada” e estão sorrindo.

As/os estudantes destacaram as informações trazidas pelo anúncio, como o local da festa e a distribuição grátis de caipirinha de vinho para mulheres. Percebemos o destaque dado à palavra “open”, em branco, com um fundo escuro. As/os alunas/os comentaram que foi uma das coisas que mais lhes chamou a atenção no anúncio. Perguntei-lhes o porquê de darem destaque a essa informação. Responderam-me que para atrair mulheres, já que uma balada com várias mulheres atrai os homens. Conversamos sobre o quão machista é essa prática, que objetifica as mulheres e as coloca como “iscas”. Além disso, a distribuição de caipirinhas tem o intuito de embebedar as mulheres, já que assim elas se tornariam mais “fáceis”, o que tem como sustentação social a cultura do assédio às mulheres.

Com essa leitura foi possível perceber que as/os estudantes leram criticamente a oferta de bebida alcoólica grátis para as mulheres, mencionando reflexões acerca das questões de

gênero. Luiz José Meurer (2000, p.160) afirma que é possível realizar uma leitura crítica ou uma leitura não-crítica. Em uma leitura não-crítica poderia parecer uma vantagem feminina ganhar bebidas, mas tal fato foi lido como um mecanismo de poder dos homens sobre as mulheres, que é uma construção ideológica, pois “a leitura crítica expande o raio de ação do leitor para considerar outras perspectivas possíveis” (MEURER, 2000, p.161). O anúncio seguinte trazia o filme do Homem-Aranha como produto:

Figura 20: Anúncio Filme Homem-aranha



Fonte: Instagram

Usamos esse anúncio para pensar nas diferenças de representação de heróis e heroínas. Instigada por mim, a turma comentou o quanto as heroínas são representadas de maneira sensual, com seu corpo à mostra, com formas dentro dos padrões de beleza reproduzidos pela mídia. Essa prática não acontece com os heróis, onde suas habilidades é que ganham destaque na maneira como são representados. As /os alunas/os citaram vários exemplos de personagens e heroínas sensuais. Para Iara Beleli (2007, p.201), a beleza está mais comumente associada ao feminino nas propagandas e a força ao masculino, definindo, assim, masculinidades e feminilidades.

Em seguida, realizamos a leitura de um anúncio publicitário de cerveja. A proposta da marca foi comparar como eram os anúncios de cerveja no século passado e como são atualmente. Há uma crítica explícita à relação de *gênero* expressa no anúncio mais antigo e, provavelmente, por ter realizado essa leitura, o aluno o selecionou, demonstrando estar com o seu olhar apurado para a percepção da discursivização das mulheres nos anúncios.

Figura 21: Anúncio Budweiser



Fonte: Pesquisa na internet – aluno EV

Com este anúncio, trazido por um aluno, refletimos sobre as transformações da sociedade ao longo do tempo. As imagens mostram que se em 1958 as mulheres apenas serviam a cerveja para os homens, em 2019 elas bebem junto. Relembramos a fala de Felipe sobre a adaptação dos anúncios publicitários às necessidades e ao perfil da sociedade, pois os anúncios vão se adaptando às transformações da sociedade visando sempre atingir mais consumidores. Influenciam e sofrem influência, como traz Bakhtin (2011, p.312) a respeito das relações sociais em seus cronotopos: “A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos).”

Como a aula já estava acabando, lemos rapidamente os outros anúncios e apresentei-lhes uma campanha da *Ducati*, fábrica italiana de motocicletas, que em 2013, por iniciativa de

alguns funcionários, resolveu fazer uma campanha onde os homens ocupavam o lugar das mulheres, sexualizados e objetificados. As imagens causam estranhamento e conseguem destacar as diferenças das representações de homens e mulheres.

Figura 22: Anúncio Ducati



Fonte: Hypeness (2013)

Foi possível perceber que com essa aula houve uma mudança no olhar de algumas/uns estudantes com relação à leitura dos anúncios, principalmente quando questionados por mim. A cadeia dialógica que se formou através das leituras coletivas ficou evidente, onde dialogaram nossos enunciados, pois “A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, responde, isto é, exprime a relação do falante com o enunciado do outro.” (BAKHTIN, 2011, p. 298). As/os estudantes realizaram a leitura crítica voltada para as questões de *gênero*, trazendo seu vivido, suas experiências, adotando uma *postura de resposta ativa*, construída a partir dos seus horizontes axiológicos (valorativos) (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p.93). Também mostraram que as vozes das discussões realizadas em aulas anteriores estavam presentes nas leituras que fizeram, pois como aponta Bakhtin (2011, p. 298): a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento.”

Podemos, com isso, dizer que os objetivos iniciais deste bloco de atividades foram atingidos, pois por meio da interação, em diferentes momentos das atividades, vivenciamos a compreensão no sentido bakhtiniano, contrapusemos às palavras do outro a nossas contrapalavras por meio da prática de leitura.

5.2.3 Operacionalizar

O último grupo de atividades constitui o que chamamos de *Operacionalizar*. Após desenvolvermos atividades de *interação*, que privilegiaram a leitura coletiva, o debate, o diálogo e trouxeram múltiplas vozes para a construção do conhecimento de mundo das/os estudantes, passamos para as atividades de organização do seminário final, com a apresentação, em dupla, do resultado da leitura crítica de um anúncio publicitário.

Para isso, realizamos atividades que exploraram o gênero *seminário*, apresentando sua construção composicional, conteúdo temático e estilo. Realizamos, coletivamente, acordos que delimitaram a exposição oral. Além disso, foram disponibilizadas aulas para o acompanhamento e orientação da construção do seminário pela dupla de estudantes.

O relato analítico da apresentação do resultado da leitura crítica do anúncio publicitário com vistas para as relações de *gênero* e a discursivização das mulheres também se encontra nessa seção. Por fim, relatamos como se deu a recuperação da atividade de trabalho final, que é uma ação prevista pela escola.

5.2.3.1 Organização do seminário

I – Objetivos

Trabalhar com o gênero *seminário*: análise, reflexão, planejamento, exposição. Formar as duplas de trabalho. Realizar pesquisa em diferentes fontes. Elaborar um roteiro escrito e dividir as tarefas para a apresentação.

II – Desenvolvimento – 2 aulas

Iniciei a aula explicando que iríamos organizar o seminário, atividade final da elaboração didática. Ao longo das aulas havíamos conversado e as/os alunas/os sabiam que essa seria a atividade de encerramento. Começamos dividindo as duplas. Deixei-as/os à vontade para escolherem, o que resultou em 6 duplas e um trio.

O gênero *seminário* é pouco explorado na escola, de modo geral. Por isso, sabia que precisariam de orientação e explicação para desenvolver as atividades. Combinamos que cada dupla teria 10 minutos de apresentação e que deveria elaborar um cartaz com o anúncio escolhido para a leitura crítica, destacando os pontos que julgasse relevantes. Expliquei que o cartaz deveria ser atrativo, tendo como centro o anúncio. Passei as seguintes perguntas no quadro para orientar a leitura crítica:

1. Quem produziu o texto?
2. Qual é o lugar de circulação desse anúncio?
3. Qual é o objetivo do anúncio?
4. Quais são as cores predominantes no anúncio analisado?
5. Qual a relação que as cores têm com o produto ou que sentidos podem evocar?
6. Quais as qualidades do produto, segundo o texto?
7. No anúncio, o que mais chamou sua atenção? Por quê?
8. Que recursos foram usados para chamar a atenção dos leitores? Qual a sua função?
9. Para quem é direcionado o anúncio?
10. Por que escolheram esse anúncio?
11. Quais produtos estão sendo vendidos especificamente para homens e para mulheres?
12. Quem são os homens e as mulheres, descreva-os/as, em relação a suas condições de raça/etnia, geração, estética, etc?
13. Estes produtos podem ser utilizados/consumidos por ambos os sexos?
14. Quais os argumentos utilizados – verbais e imagéticos – para convencer o/a consumidor/a a comprar o produto?
15. Quais as expressões/verbos utilizados para seduzir homens e mulheres para o consumo? Fazem alusão a quais situações?
16. Há teor sexual/erótico nesses argumentos? Se houver, por que acham que optaram por esse viés?
17. Quais são as relações estabelecidas entre o produto e os gêneros? É possível identificar alguma discriminação ou acentuação de estereótipos de gênero? Como?
18. Como são as/os modelos das propagandas? Qual o padrão de beleza apresentado como ideal?
19. É possível identificar alguma discriminação ou acentuação de estereótipos de gênero no anúncio? Quais?

Todas essas questões já haviam sido trabalhadas em leituras individuais e coletivas em atividades anteriores. Pedi que selecionassem itens que julgassem mais relevantes para trazer para o cartaz. Lembrei-lhes de que os textos não deveriam ser muito longos, mas deveriam servir como orientação para o desenvolvimento da fala da apresentação, além de expressar a leitura que a dupla havia feito.

Feitas as orientações sobre a produção do cartaz, passamos para as orientações sobre o seminário. Entreguei uma cópia para cada aluna/o com a explicação do que é um seminário e de como desenvolvê-lo (ver anexo B). Li em voz alta e fui fazendo algumas observações. Chamei a atenção para o fato de que um seminário envolve planejamento, preparação e estudo, além de sintonia entre a dupla. E isso foi destacado porque é comum que alunas e alunos apresentem seus trabalhos de forma fragmentada, apenas lendo trechos de textos

copiados. Falei também sobre projeção da voz e postura corporal. Encerrei a aula comunicando que as duas aulas seguintes seriam para a produção do cartaz e a organização do seminário. Pedi que trouxessem um anúncio de casa.

5.2.3.2 Planejamento e elaboração do seminário

I – Objetivos

Oportunizar tempo e espaço para orientar as duplas quanto à organização e produção do seminário. Produzir um cartaz para a apresentação do seminário.

II – Desenvolvimento – 4 aulas

A aula iniciou com a organização das duplas para a produção dos cartazes. Nenhuma dupla trouxe o anúncio de casa, então peguei a caixa com revistas que temos na escola, que foi usada em outros momentos da elaboração didática. Pedi para que procurassem o anúncio com atenção, que escolhessem um que proporcionasse uma boa leitura crítica, dentro do tema que estávamos trabalhando: *estereótipos de mulheres*. Foi possível perceber que alguns alunos e alunas ainda tinham dificuldades de identificar um anúncio publicitário. Houve quem tenha selecionado um editorial de moda e outro texto da revista. Pedi que observassem com atenção, não estávamos simplesmente procurando figuras de mulheres nas revistas, mas sim, anúncios publicitários com mulheres. Lembrei-lhes de que poderiam voltar aos materiais estudados por nós para auxiliar a leitura: o *Guia para representação responsável de gênero na publicidade*, o vídeo *des.contruindo* e o artigo de opinião *A representação da mulher na grande mídia: as propagandas e os estereótipos*. Falei que a leitura feita pelos anúncios selecionados não necessariamente indicaria reforço do estereótipo, mas poderia indicar desconstrução.

Durante duas aulas, fui circulando pela sala e tirando as dúvidas. Percebi que, de modo geral, estavam bem desorientadas/os, sem saber exatamente o que fazer ou por onde começar. Também percebi que se sentiam inseguras/os em expor a leitura inicial e ficavam esperando a minha aprovação. Fui fazendo algumas perguntas para que pudessem observar elementos importantes para a leitura. Nesse processo, considerei aquilo que Geraldi (2012, p.92) observa, que o diálogo do aluno é com o texto. A leitura que fiz como professora é apenas uma das possibilidades de leitura possíveis. Entretanto, ao fazer-lhes perguntas provoqueei-as/os para que respondessem ao texto, para que dialogassem com ele e elaborassem uma contrapalavra:

Trabalho com leitura é “integrado” à produção em dois sentidos: de um lado ela incide sobre “o que se tem a dizer”, pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre “estratégias do dizer” de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor. (GERALDI, 1997, p.166).

Como as/os alunas/os apresentaram dificuldades, combinei que nas duas aulas seguintes continuaríamos com a produção do trabalho em sala para que eu pudesse as/os ajudar. Ao darmos continuidade aos trabalhos, tivemos como empecilho a falta de alguns membros das duplas, várias/os alunas/os estavam sozinhas/os, já que a/o parceira/o não havia vindo à aula. Conversei com elas/es sobre a importância da responsabilidade, pois estávamos fazendo uma avaliação. Uma aluna não conseguiu fazer a atividade, pois sua colega, que faltou, havia ficado com o cartaz e com o anúncio escolhido por elas.

Na aula seguinte, fui de mesa em mesa tirando dúvidas. Algumas duplas haviam feito leituras rasas, sem aprofundamento de seus cartazes. Orientei-as na direção daquilo que João W. Geraldi (1997) ressalta: leitura é produção de sentidos, cadeias de leitura construindo os sentidos do texto. Por isso a importância de resgatarem as discussões, os conhecimentos compartilhados nas aulas anteriores para o momento da leitura do anúncio. Foi comum destacarem principalmente os aspectos estruturais, como título, slogan e logotipo. Mais uma vez dei algumas orientações para o grupo, pedi que se lembrassem das leituras coletivas que havíamos feito, tanto dos anúncios impressos quanto digitais, pedi que olhassem as perguntas que eu havia passado no quadro e tentassem respondê-las lendo os anúncios. Sugeri que com base nessas observações selecionassem as informações que iriam para o cartaz.

As escolhas textuais e semióticas das duplas para os cartazes foram diversificadas: algumas escolheram apenas palavras-chave que representavam a leitura da dupla, outras escreveram tópicos com o que julgaram mais importante. Antes de a aula acabar, pedi que conversassem com os colegas para não faltarem na próxima aula, já que seria a apresentação e, portanto, também uma avaliação da disciplina.

5.2.3.4 Atividade final: apresentação do seminário

I – Objetivos:

Expor a leitura crítica realizada. Relacionar textos verbais e imagéticos à construção de estereótipos femininos e masculinos. Refletir sobre os impactos das construções de gênero nas vidas das pessoas. Apropriar-se de procedimentos de escuta e participar de uma exposição oral e de um seminário;

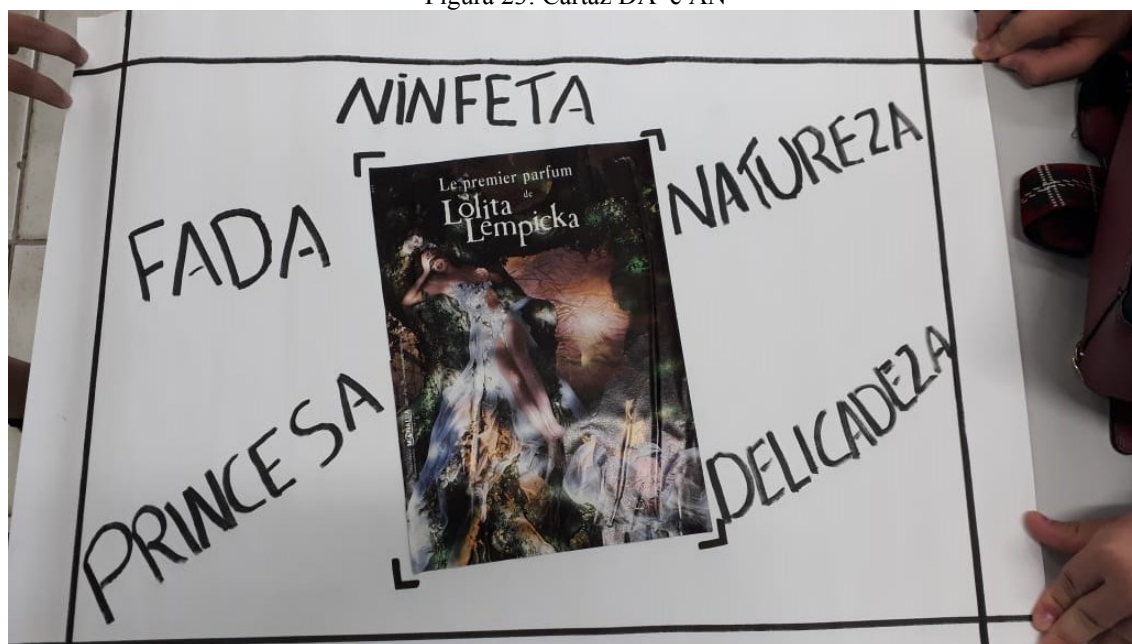
II – Desenvolvimento das atividades – 4 aulas:

Das/os 14 alunas/os da turma, 6 faltaram neste dia, mesmo com o agendamento prévio da avaliação. Acordamos que aquelas/es cujas/os parceiras/os não vieram apresentariam sozinhas/os e quem faltou deveria justificar a ausência para apresentar na aula seguinte.

Constam aqui apenas o relato e reflexão das apresentações das/dos estudantes que assinaram o termo de consentimento para participarem da pesquisa.

A primeira apresentação foi do aluno **DA**. Na aula anterior **DA** faltou e o seu parceiro, **AN**, estava fazendo o trabalho sozinho. No dia da apresentação, **AN** faltou e **DA** apresentou sozinho. Abaixo apresentamos o cartaz elaborado pela dupla, contendo o anúncio selecionado para leitura:

Figura 23: Cartaz DA e AN



Fonte: Arquivo pessoal

DA iniciou a apresentação dizendo que o anúncio foi retirado da revista *Monalisa Brasil*, e apresentou o produto anunciado: um perfume da marca *Lolita Lempieka*. Continuou dizendo que “colocaram uma mulher pra chamar a atenção, as cores predominantes são verde e lilás porque ela é uma fada. O público-alvo são as mulheres e escolheram uma mulher pra chamar atenção.” O aluno ficou em silêncio por alguns segundos, sem saber o que falar. Intervim e pedi para ele olhar para a mulher, que mulher é essa? Quais são os elementos que estão sendo representados? Quais os efeitos de sentido causados? Qual a relação do produto com a imagem? Que sentidos essa imagem quer evocar? Por que dessas escolhas?

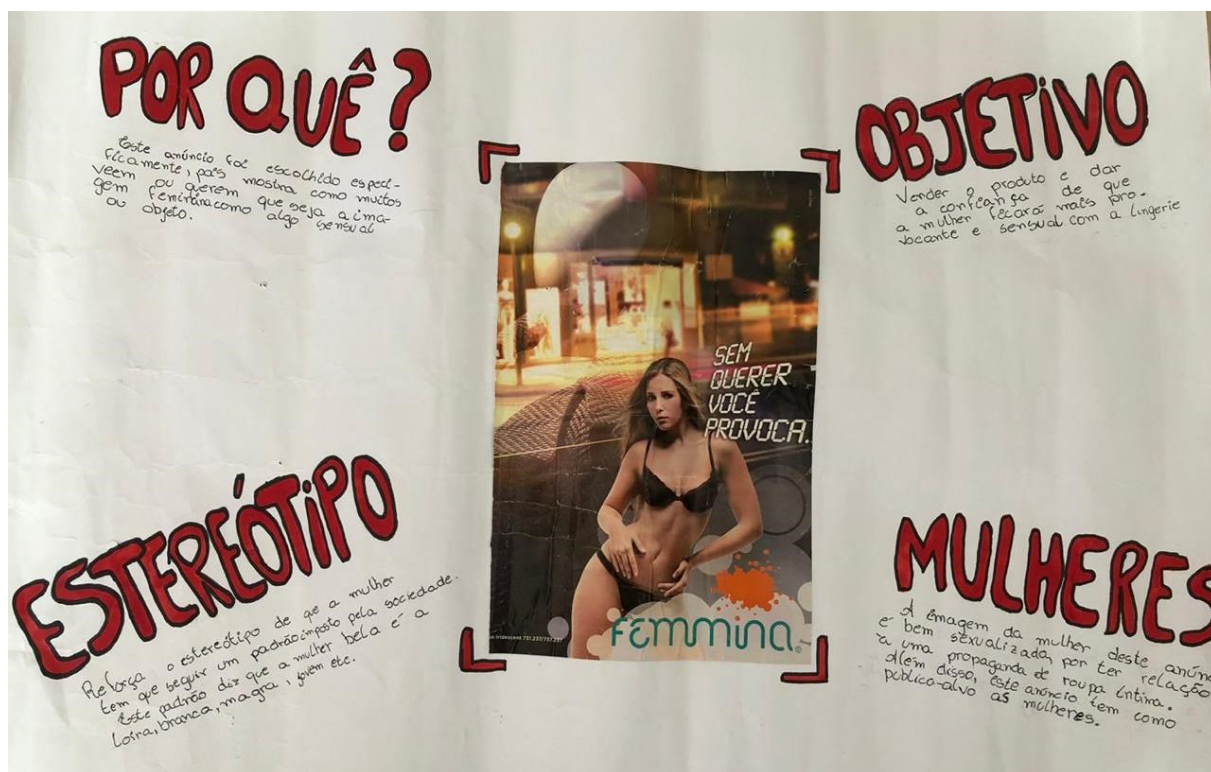
Como aconselha Geraldini (2010), fiz perguntas para que as respostas pudessem ser encontradas. Diante do silêncio do aluno, pedi para que pensasse um pouco nas palavras que eles haviam escolhido para o cartaz, relacionando-as com o anúncio, pois “A palavra (em geral qualquer signo) é interindividual. Tudo o que é dito, o que é exposto se confronta fora da ‘alma’ do falante, não pertence apenas a ele” (BAKHTIN, 2011, p. 328). **DA** respondeu que “a mulher está sendo exposta, seduzindo, é uma fada”. Em seguida ficou em silêncio, disse que não sabia mais o que falar.

No pouco que o aluno trouxe para sua leitura foi possível perceber a maneira como nossas discussões sobre as questões de *gênero* reverberaram em sua fala, expondo os diálogos de sua compreensão (BAKHTIN, 2011). **DA** destacou a exposição do corpo feminino e a áurea sedutora da mulher do anúncio. Além disso, percebeu que a função da modelo do anúncio é atrair um determinado público. Os elementos oníricos presentes na imagem são trazidos para a apresentação na palavra “fada”, única palavra do cartaz que foi mencionada na apresentação.

Avaliei que estava evidente a falta de preparo para a apresentação. Sugeri ao aluno que refizesse a apresentação na próxima aula, juntamente com seu colega que havia faltado. Lembrei-lhes de que o objetivo da atividade era apresentar a leitura crítica de um anúncio publicitário, analisando os estereótipos de *gênero*. Falei que seria importante analisar os aspectos verbais e estruturais do anúncio, mas que era preciso ir além, pensar nas escolhas, naquilo que cores, gestos, palavras, expressões querem dizer e qual a relação da imagem com o produto, com o tipo de reação que causa nas pessoas, no público-alvo. Ressaltei a importância da preparação.

A próxima dupla a apresentar foi **AC** e **EV**:

Figura 24: Cartaz AC e EV



Fonte: Arquivo pessoal

A dupla estava bastante nervosa. As/os estudantes haviam feito uma boa leitura prévia, pois acompanhei as discussões entre eles durante a preparação para o seminário. O aluno **EV** começou a apresentação dizendo que o produto anunciado era uma lingerie, da marca *femina*. Justificou que não pegaram a referência da revista, pois a capa estava rasgada, mas que mesmo assim decidiram escolher o anúncio para a apresentação da leitura crítica, visto que lhes chamou a atenção. Tal fato demonstrou que a dupla estava atenta aos anúncios que discursivizam as mulheres e selecionaram um anúncio onde o estereótipo estava evidente.

Em seguida, a dupla destacou as cores predominantes: prata, cinza, preto. Disse que a lingerie é escura e é a peça que se destaca, pois se relaciona ao título do anúncio *Sem querer você provoca*. A aluna **AC** descreveu a mulher: branca, dentro do padrão de beleza. Falou que os recursos verbais são poucos, que predomina a imagem. Neste momento, a aluna ficou algum tempo em silêncio, mostrando desconforto com a apresentação, tentou prosseguir, mas não conseguiu. Sugeri que respirasse e se apoiasse no cartaz, que se lembrasse da leitura prévia. Ela retomou dizendo que o produto é voltado para mulheres, e que além da imagem, as palavras *sem querer você provoca* chamam bastante a atenção, pois a mulher branca, bonita, jovem e seminua está se relacionando com a palavra *provocar*. O aluno **EV** completou que no

anúncio a mulher não está apenas sensual, mas que é também um objeto. **AC** disse que o anúncio reforça um estereótipo de beleza e faz com que muitos homens vejam as mulheres apenas de forma sensualizada. Para **EV**, o anúncio quer vender com a lingerie a confiança de que a mulher ficará provocante e sensual. Como a dupla declarou encerrada a apresentação, falei que o anúncio tinha bastantes possibilidades de exploração de leitura. Observei que as cores remetem a uma iluminação sensual, que cria uma áurea, uma esfera sensual, de motel, de bar. Comentei que senti falta de algumas observações que eles haviam feito durante a elaboração do seminário.

Apesar de demonstrarem dificuldades em apresentar, é possível identificar pelos elementos do cartaz a leitura realizada pela dupla. Abaixo segue o texto desenvolvido por **AC** e **EV**:

Por quê? Este anúncio foi escolhido especificamente, pois mostra como muitos veem ou querem que seja a imagem feminina, como algo sensual ou como objeto.

Objetivo: Vender o produto e dar a confiança de que a mulher ficará mais provocante e sensual com a lingerie.

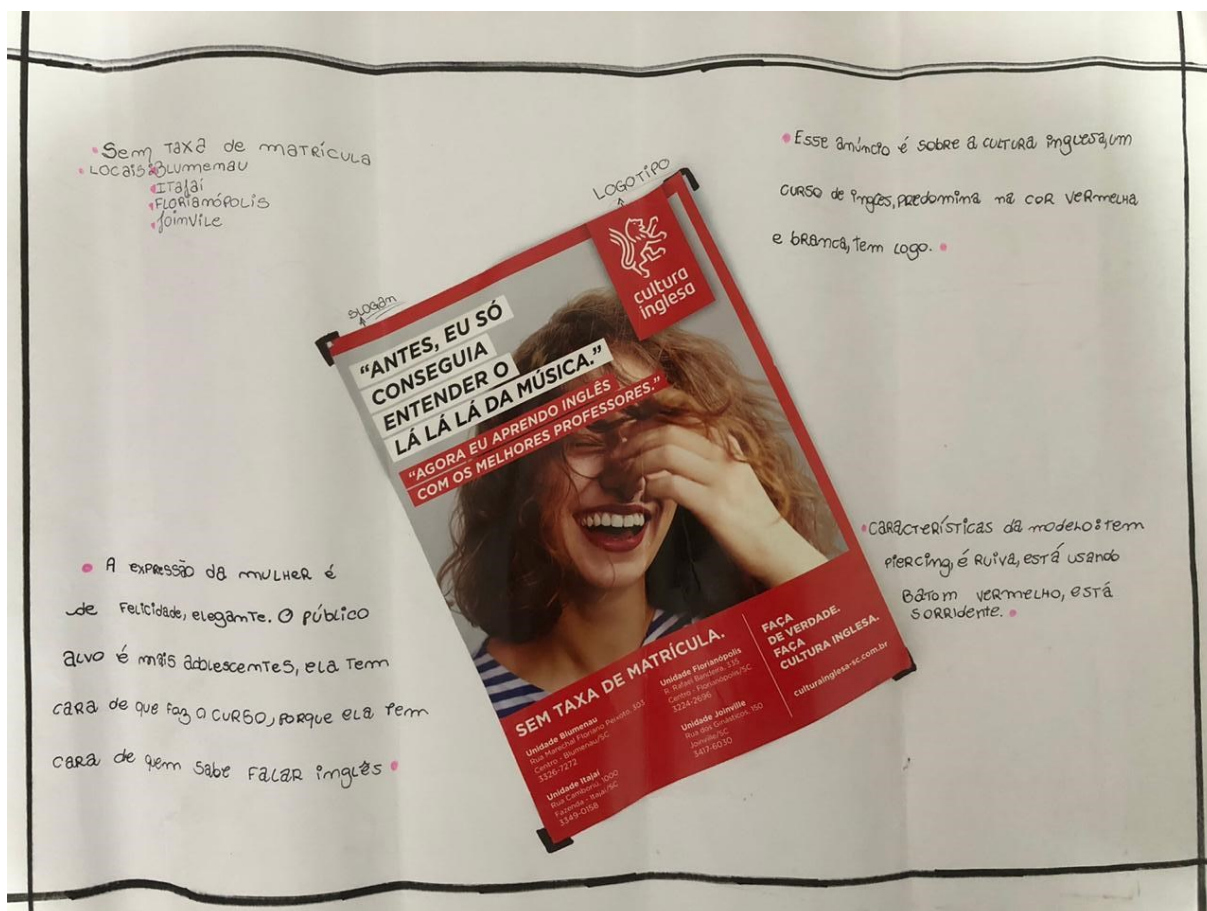
Estereótipo: Reforça o estereótipo de que a mulher tem que seguir um padrão imposto pela sociedade. Este padrão diz que a mulher bela é loira, branca, magra, jovem, etc.

Mulheres: A imagem da mulher deste anúncio é bem sexualizada, por ter relação a uma propaganda de roupa íntima. Além disso, este anúncio tem como público-alvo as mulheres.

Tanto a leitura da dimensão verbal/imagética (com a interpretação do título *sem querer você provoca*) quanto da extraverbal (com a interpretação do reforço do estereótipo criado pelo anúncio) foram parcialmente contempladas pela leitura das/os estudantes (RODRIGUES, 2001). Trouxeram a construção composicional textual, explorando o título, o texto imagético e verbal e também o conteúdo temático, ao perceberem a valoração e a ideologia presentes no título e na imagem (ACOSTA-PEREIRA, 2012). Destacaram o objetivo do texto e seu público-alvo. Também reconheceram o contexto de produção e a finalidade do texto analisado.

A apresentação seguinte foi da aluna **AL**, que também se apresentou sozinha, por seu par da dupla ter faltado.

Figura 25: Cartaz AL



Fonte: Arquivo pessoal

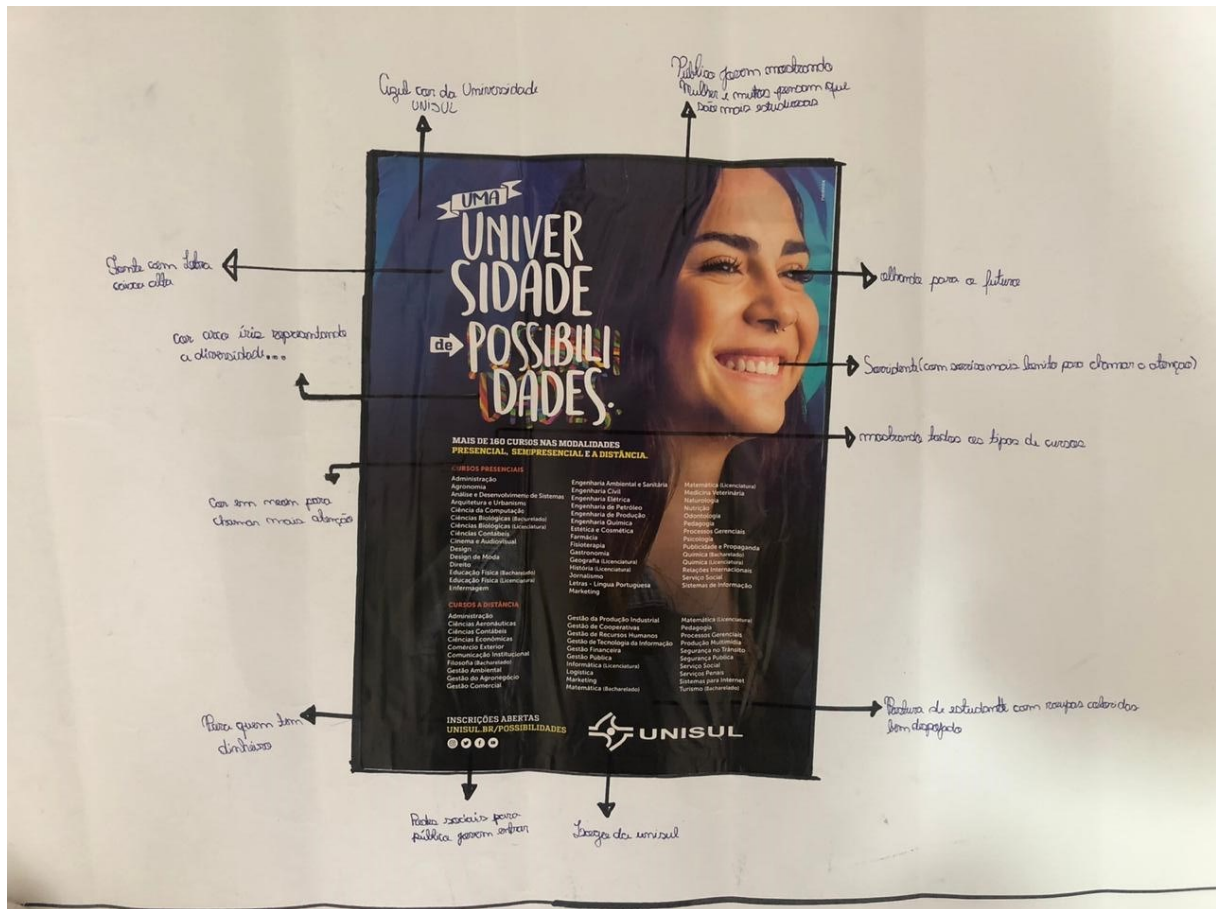
A aluna começou apresentando o produto do anúncio: *curso de inglês na cultura inglesa*. Citou as informações verbais presentes, como os locais das unidades de ensino. No cartaz, destacou as informações *sem taxa de matrícula* e *Locais: Blumenau, Itajaí, Florianópolis e Joinville*. Em seguida, falou que havia a predominância das cores vermelha e branca, e leu o texto do cartaz: “Esse anúncio é sobre a Cultura Inglesa, um curso de inglês. Predomina na cor vermelha e branca. Tem logo”. Leu o título *Antes, eu só conseguia entender o Lá Lá Lá da música. Agora eu aprendo inglês com os melhores professores* em voz alta e destacou a expressão *melhores professores* como um argumento atrativo para o público-alvo.

Sobre a mulher do anúncio, AL disse que não estava “super elegante”, mas que estava arrumada, de batom vermelho. Observou que “a expressão da mulher é de felicidade, pois ela consegue falar inglês”. No cartaz escreveu: *A expressão da mulher é de felicidade, elegante. O público-alvo é mais adolescentes, ela tem cara de que faz o curso, porque ela tem cara de*

quem sabe falar inglês. Como a aluna ficou em silêncio, fiz uma intervenção relembrando o que havíamos conversado durante o planejamento do seminário. Perguntei-lhe qual a classe social das pessoas que fazem curso de inglês, ela respondeu, média para alta. Perguntei para a turma se alguém fazia curso de inglês, todos responderam que não faziam. Falei sobre a importância social de falar um idioma globalizado como o inglês, o quanto pode abrir determinadas portas, mas que não é algo acessível a todas as pessoas. Provoquei-as/os, perguntando que se no lugar da modelo em questão fosse a modelo do anúncio da *Tim* (anúncio com uma mulher negra apresentado por uma aluna que não assinou o TCLE) se haveria os mesmos efeitos de sentido. Responderam que achavam que não. Falei que as escolhas não são inocentes. Neste anúncio, tanto faz a imagem da modelo? Não. No anúncio da lingerie também não. Falei que o anúncio da *Tim* trouxe uma questão de raça evidente, o da lingerie trouxe de *gênero* e o do curso de inglês de classe. São elementos e marcadores sociais que se cruzam e se atravessam, como já havíamos conversado durante as atividades.

Apesar de **AL** colocar em seu cartaz que a modelo tem “cara de quem sabe falar inglês”, não expressou em sua apresentação os elementos imagéticos do texto que a levaram a realizar essa leitura. Entretanto, ficou evidente que a aluna percebeu a relação valorativa que determinou as escolhas dos recursos imagéticos, ou seja, o elemento expressivo (BAKHTIN, 2011, p.289).

A dupla seguinte a se apresentar trouxe o anúncio da Unisul:

Figura 26: Cartaz GE³⁶

Fonte: Arquivo pessoal

GE iniciou a apresentação falando que o anúncio era sobre a *Universidade Unisul*, que há uma mulher olhando para o futuro e que a cor predominante é a azul, por ser a cor da Unisul. No título *uma universidade de possibilidades*, GE destaca as cores do arco-íris, que representam a diversidade, trazendo para a sua compreensão responsiva do enunciado (BAKHTIN, 2011) o fato de as cores do arco-íris representarem a bandeira da diversidade. Além disso, no cartaz, a dupla destacou os aspectos visuais do título, explicitando destaque do uso da fonte em caixa alta.

Continuou dizendo que a modelo tem uma postura mais despojada, jovem. Observou que essa universidade, por ser particular, não é para todos. Esta leitura feita pela aluna é trazida do seu vivido, e relaciona-se com a dimensão extraverbal ou social do enunciado (RODRIGUES, 2001), evidenciando a consciência da relação de poder assimétrica entre a Universidade anunciante e os possíveis leitores do anúncio.

³⁶ Farei referência apenas às falas da apresentação da aluna GE, pois seu par da dupla não assinou o TLCE.

A dupla apontou para os cursos que estão descritos e para a menção do contato das redes sociais. Intervi, pedindo para lerem a expressão facial, relacionando-a ao produto. A dupla respondeu que a modelo olha para o futuro porque o produto, um curso superior, pode proporcionar um futuro melhor. Essa colocação demonstra como a leitura crítica recompõe identidades sociais (MEURER, 2000, p.161). No caso desse anúncio, representa uma estudante universitária. No cartaz, a dupla destacou o sorriso da modelo: “sorridente, com sorriso mais bonito para chamar a atenção”, além da sua postura e vestimenta: “postura de estudante com roupas coloridas, bem despojadas”.

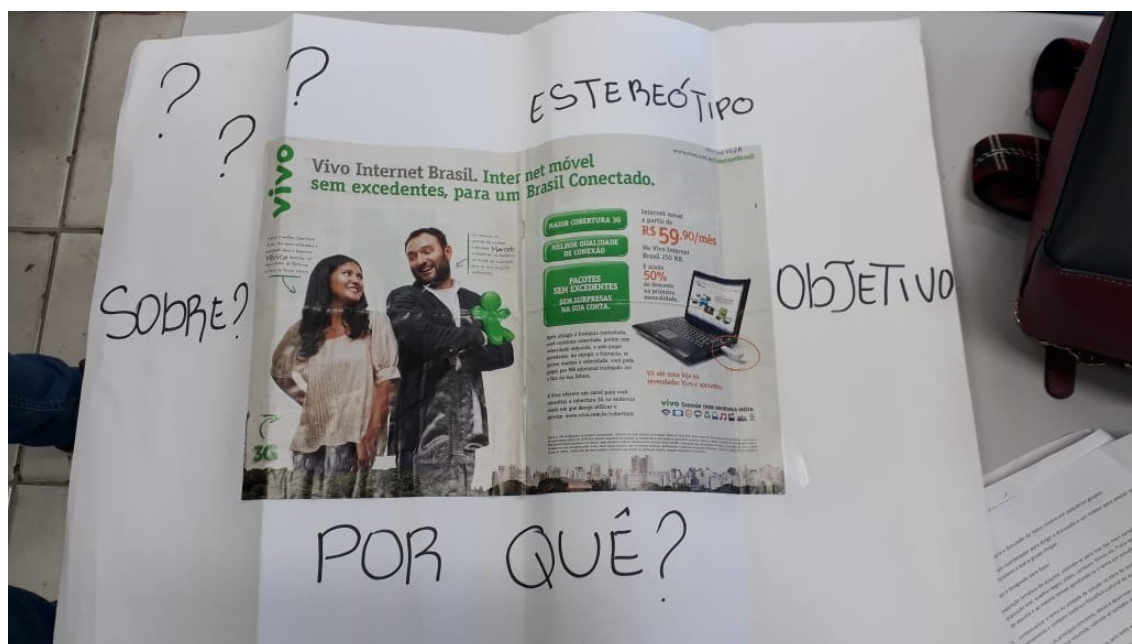
Perguntei-lhes o que a palavra *universidade* lembrava. Eles responderam “universo.” Questionei se não havia relação dessa palavra com a quantidade de cursos. Pedi que observassem melhor a modelo e me dissessem o que mais sobressaía. **GE** respondeu que “o piercing”, comentei que esse elemento está associado à jovialidade, àqueles que tem a vida toda pela frente e que essa ideia se relaciona à universidade.

No cartaz, as/os estudantes apontaram o seguinte: *público jovem, mostrando mulher. Muitos pensam que são mais estudiosas*. Com isso, a dupla relacionou o anúncio ao estereótipo de *gênero*: “meninas são estudiosas, meninos são bagunceiros”. Em GDE (2009, p.177), encontramos que “a feminilidade e a masculinidade constituem-se de modos distintos, tanto dentro quanto fora da escola”. Ainda de acordo com o material de formação de professores (2009, p. 175): “A vigilância sobre a sexualidade e a socialização de gênero de crianças e adolescentes é exercida na escola de formas variadas por diferentes agentes, em diversos espaços e de modos distintos em relação a meninos e meninas”. Dessa forma, a dupla trouxe para a leitura crítica sobre a imagem da mulher-modelo suas experiências escolares, desvelando os discursos que reforçam a dicotomia meninos mais bagunceiros e meninas mais estudiosas.

A apresentação seguinte foi da aluna **SO** e sua colega³⁷. Elas escolheram o seguinte anúncio:

³⁷ Por não ter assinado o TCLE não haverá menção à participação do par da dupla de SO na apresentação.

Figura 27: Cartaz SO



Fonte: Arquivo pessoal

SO iniciou a apresentação dizendo que o produto anunciado é um pacote de internet 3G da *Vivo*. Ela descreveu as informações presentes no anúncio, destacando a informação de que a modelo era uma blogueira. Para a aluna, quando se pensa em blogueira, vem-lhe à mente uma mulher loira, maquiada, com *piercing* ou tatuagem, e a modelo não corresponde a esse estereótipo. SO falou que há predominância da cor verde, pois “o homem do anúncio está na Amazônia”, fazendo referência à leitura da informação explícita: *Os recursos da conexão 3G ajudam o designer Marcelo a encontrar, na Amazônia, um mundo de inspiração para seus projetos sustentáveis.*

As alunas ficaram em silêncio e encerraram a apresentação. Comentei que o anúncio escolhido por elas é predominantemente informativo. Tanto o homem quanto a mulher são nomeados, diferentemente dos outros anúncios. Falei que elas poderiam ter explorado outros elementos, como olhares, posição corporal, escolha de modelos que se personificam em pessoas reais. Comentei que há uma quebra de estereótipo por ser uma blogueira da região Norte, do Pará, uma região com pouca visibilidade na mídia do território brasileiro. Perguntei se elas sabiam do porquê dessa escolha, elas responderam que “por causa do pacote da internet”. Acrescentei que a *Vivo* - empresa anunciante do produto - quis passar a ideia de que sua cobertura é em todo o território nacional e que chega até as regiões mais distantes

(tomando-se como referência cidades e estados mais populares). Sugeri que a dupla fizesse outra apresentação como recuperação.

A falta de **SO** no dia da preparação do seminário pode ter prejudicado a apresentação. O fato de as alunas não conseguirem realizar plenamente a leitura crítica do anúncio corrobora para que pensemos que mesmo um trabalho planejado e desenvolvido durante meses pode não atingir integralmente seus objetivos. A sala de aula é um espaço diversificado, onde convivem sujeitos constituídos na sua subjetividade, mas também na diversidade.

É impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico. Pois aceitar um enunciado não significa capturar seu sentido geral como capturamos o sentido da “palavra de dicionário”. Entender um enunciado significa entendê-lo no contexto da sua contemporaneidade (e da nossa) caso elas não coincidam. É necessário compreender o sentido do enunciado, o conteúdo do ato e a realidade histórica do ato em sua união concreta e interna. Sem tal compreensão, o próprio sentido estará morto, tornar-se-á um sentido de dicionário, desnecessário. (MEDVIÉDEV, 2012, p.185).

Não se pode pressupor que todas/os aprenderão da mesma forma, o que exige papel ativo do professor na diversificação de metodologias. Por mais que a pesquisa-ação tenha como uma de suas bases o papel ativo dos sujeitos nela envolvidos, não delegando apenas ao pesquisador a responsabilidade sobre suas ações, em sala de aula o professor é o profissional capacitado e é sobre ele que devem recair determinadas responsabilidades. É, também, pelo excedente de visão do sujeito professor, a quem cabe a ética da responsabilidade, para os sujeitos estudantes, que são possíveis os movimentos didáticos e metodológicos para atingir os objetivos das atividades desenvolvidas. Para Marília Amorin, sobre o conceito de exotopia na relação pesquisador-pesquisado:

[...] o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se esse se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado. (AMORIN, 2006, p.96).

O diálogo entre as visões, minha, enquanto professora pesquisadora, e das/os estudantes, enquanto sujeitos participantes durante as apresentações ficou evidente. Entretanto, não se deu de forma simétrica, já que a ética da responsabilidade delega a mim a realização de intervenções. Para que pudesse observar as reverberações das intervenções que realizei durante as apresentações, foi oportunizada a todas as duplas a possibilidade de apresentarem novamente, como forma de recuperação.

5.2.3.5 A Recuperação

A portaria 189 de 09 de fevereiro de 2017 regulamenta a implantação da sistemática de avaliação do processo ensino-aprendizagem na Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina. Em seu Art. 2º dispõe sobre a recuperação paralela:

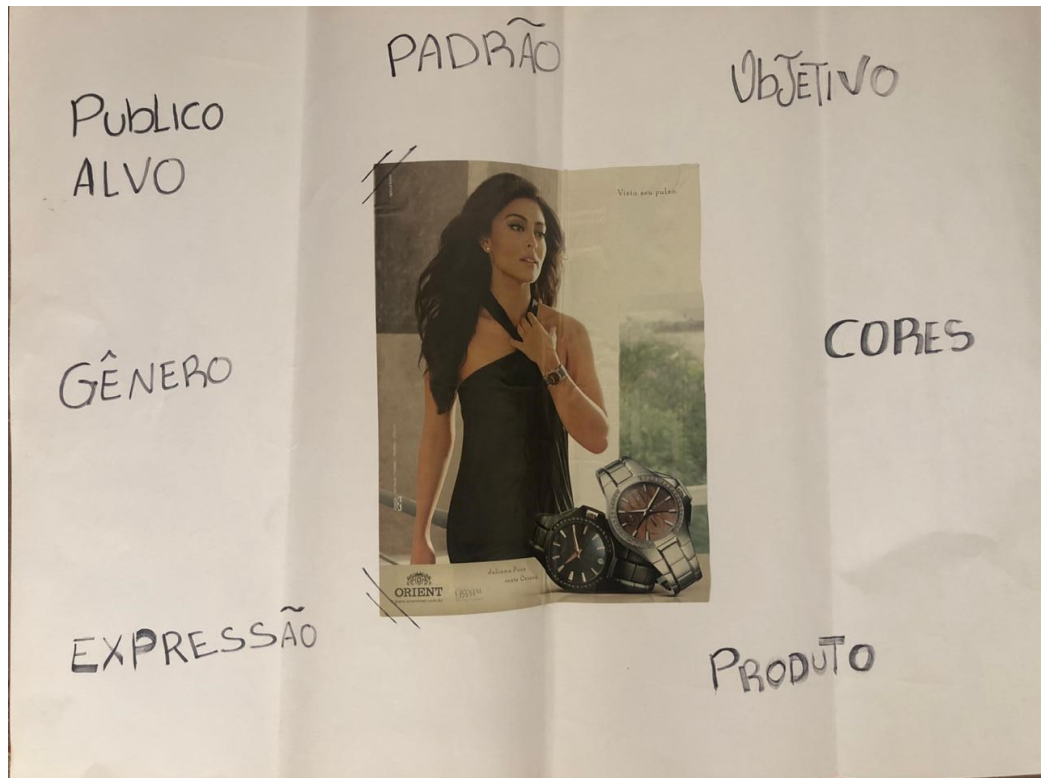
Art. 2º A avaliação da aprendizagem do estudante deverá ser registrada no diário de classe do professor ou documentos equivalentes, impressos ou on-line, incluídos os procedimentos de recuperação paralela. §1º Entende-se por recuperação paralela a retomada pedagógica dos conceitos/conteúdos não apropriados pelo estudante em determinado período letivo, sendo de responsabilidade da escola e do professor da área do conhecimento ou da disciplina escolar fazer constar no planejamento (replanejamento). §2º Os estabelecimentos de ensino deverão oferecer, a título de recuperação paralela, novas oportunidades de aprendizagem, sucedidas de avaliação, quando verificado o rendimento insuficiente, nos termos do estabelecido nesta Portaria, durante os bimestres, antes do registro das notas ou conceitos bimestrais. (SANTA CATARINA, 2017).

Considerando o direito à recuperação garantido pela legislação estadual, as alunas e alunos que faltaram puderam apresentar seus seminários nas 2 aulas seguintes e aquelas/es que desejaram puderam reapresentar, considerando as observações feitas por mim na primeira apresentação. Foram 2 aulas destinadas à recuperação.

Os alunos **DA** e **AN** apresentaram novamente. **DA** apresentou na aula anterior e decidiu reapresentar e **AN** havia faltado na aula anterior. O anúncio cuja leitura foi realizada por eles é do *Perfume Lolita*. **DA** começou mencionando a revista da qual o anúncio foi retirado. **AN** descreveu a modelo do anúncio como uma mulher jovem e bonita, **DA** acrescentou que ela é representada como uma fada e que as pessoas que comprarem o perfume “podem ficar como ela”. Como durante as aulas de preparação para o seminário eu havia indicado à dupla que pesquisasse sobre o livro *Lolita*, **AN** mencionou que “tem a história do livro *Lolita* também.” **DA** acrescentou que *Lolita* era uma mulher que se jogava em cima dos homens, demonstrando desconhecimento sobre a intertextualidade do nome do perfume com a obra de Vladimir Nobokov, visto que não se aprofundaram na relação entre os dois textos. Disseram também que “a natureza está representada e que a modelo parece uma fada”, repetindo a informação já mencionada. Com relação ao público-alvo os alunos disseram que o anúncio é direcionado “às mulheres ou aos maridos que quiserem comprar o perfume pra elas”. Há nessa fala a reprodução de um estereótipo de *gênero* heterossexual, quando os maridos são mencionados como público-alvo. Sobre os efeitos de sentido que o anúncio pode provocar em seus interlocutores, os estudantes disseram que há a ideia de que ao comprar o perfume, as mulheres ficarão tão sensuais quanto a modelo. Assim encerraram a apresentação.

A aluna **SO**, que havia apresentado a leitura do anúncio do Pacote 3G da Vivo, trouxe um novo anúncio para a recuperação:

Figura 28: Cartaz SO Recuperação



Fonte: Arquivo pessoal

SO iniciou sua apresentação dizendo que o produto anunciado é um relógio da marca *Orient* e que o que mais chama a atenção no anúncio é o fato de a modelo ser uma atriz conhecida, Juliana Paes, que está usando um relógio. A atriz é nacionalmente conhecida e sua identificação faz parte dos conhecimentos prévios (ANTUNES, 2003, p.67) ativados pela leitura. **SO** observou que o anúncio se dirige a um público adulto, já que não é um relógio “muito jovem”. As cores predominantes são o preto e o branco, que combinam com a cor do relógio. A expressão da atriz é serena e a aluna disse que ela “corresponde ao padrão de beleza, já que não é negra ou tem o cabelo raspado”, por exemplo. Dessa forma encerra a apresentação.

As palavras escolhidas pela aluna para orientar a apresentação no cartaz foram: *público-alvo*, em que ela destacou um público adulto de classe média como consumidor; *padrão* e *Gênero*, pois na leitura realizada pela aluna, a modelo escolhida representa um determinado padrão de beleza e há uma questão de *gênero* por ser uma mulher que representa um estereótipo de beleza; o *objetivo* foi identificado como a venda do *produto* anunciado,

destacando o relógio; por fim, a *expressão* da atriz foi lida como de serenidade e as *cores* predominantes foram relacionadas ao produto anunciado.

Perguntei se mais alguém queria apresentar, mas ninguém se manifestou. Dessa forma, encerramos as apresentações.

A última atividade foi a avaliação das atividades desenvolvidas, para a qual foi destinada 1 aula. Na seção seguinte, há a análise da avaliação da elaboração didática realizada pelas/os estudantes, acompanhada da análise sobre os seus pontos de vista.

5.3 A VOZ DAS/OS ESTUDANTES NA AVALIAÇÃO

Existem diferentes formas de se avaliar um processo, uma ação, ou alcance de um resultado. Na pesquisa-ação não é diferente, entretanto, é necessário que a avaliação não destoe das próprias características que compõe essa modalidade de pesquisa. Por isso, a etapa final da elaboração didática que desenvolvemos incluiu um instrumento de avaliação para que pudessemos registrar, mas, além disso, escutar a voz das/os estudantes que participaram ativamente das aulas, das escolhas e dos resultados. Consideramos a sala de aula como um espaço democrático e diversificado, em que todos são agentes e participam colaborativamente dos acontecimentos.

Retomamos Michel Thiollent (2011) para reforçar o caráter participativo que constituiu essa pesquisa, já que visou atitudes transformadoras em todos os partícipes, com problemas coletivos que necessitavam soluções coletivas. Dessa forma, o instrumento de avaliação surge como um meio que contribui para a constituição das soluções, apontando erros e acertos para que se possa realizar a reflexão e, conseqüentemente, uma nova ação.

Optamos por deixar as/os estudantes à vontade para escreverem sobre a sua experiência participando das aulas. Entretanto, como a turma demonstrou durante as atividades conseguir se expressar mais adequadamente quando orientada por perguntas, elaboramos um pequeno enunciado com orientações e com sugestões de reflexões a serem feitas. As/os estudantes levaram em torno de uma hora para responder ao seguinte questionamento:

Faça um pequeno texto contando como foi participar do projeto *As mulheres dos anúncios: proposta de leitura crítica nas aulas de Língua Portuguesa*.

Alguns tópicos para auxiliar a sua avaliação:

- O projeto correspondeu suas expectativas? Foi como você imaginava? Surpreendeu? Decepcionou? Por quê?
- Quais foram as maiores dificuldades ou desafios enfrentados por você durante as atividades?

- O que mais chamou a sua atenção durante as aulas?
- Qual a sua opinião sobre as diferentes atividades desenvolvidas?
- Você acha que a sua leitura dos anúncios publicitários mudou após o desenvolvimento do projeto? Em que sentido?
- O projeto proporcionou um aprendizado com relação à leitura crítica de anúncios publicitários?
- As atividades contribuíram para a alteração da sua visão sobre os estereótipos das mulheres presentes nos anúncios?
- Você possui alguma crítica, sugestão ou elogio ao projeto?

Como na pesquisa-ação os sujeitos estudantes também são participantes, atuando diretamente na composição e desenvolvimento da pesquisa (HALTÉ, 2008), esta etapa foi essencial para o fechamento das atividades e para a reflexão sobre os resultados alcançados. Tratou-se, mais uma vez, de considerar a voz das/os estudantes, de olhar para suas percepções, seus anseios, suas dúvidas, sobre a maneira pela qual sentiram o processo do desenvolvimento das atividades da leitura crítica, com suas dificuldades e conquistas, visando ao aprendizado. Abaixo há a transcrição da avaliação das/os 7 estudantes participantes desta pesquisa, juntamente com a reflexão a partir de seus textos:

AL: Bom, eu gostei de estudar os anúncios, antes eu não entendia muito bem os anúncios, agora eu já consigo ler melhor. As aulas tiveram seus pontos positivos e negativos: o positivo é que agora eu já entendo melhor os anúncios publicitários, vejo os anúncios de outra forma; o negativo é que às vezes eu não sabia mais o que escrever ou falar sobre a leitura do anúncio e às vezes cansa um pouco ficar olhando para o mesmo anúncio por um tempo. Foi uma atividade bem diferente e eu gostei de estudar. O que mais me chamou a atenção é que antes deixávamos vários detalhes despercebidos e agora isso não acontece mais.

GE: O projeto não correspondeu com as minhas expectativas, pois não foi bem como eu imaginava, mesmo assim eu me surpreendi, porque foi muito bom. Eu tive bastante dificuldade para fazer as leituras dos anúncios, mas mesmo assim consegui e depois fiquei mais calma na apresentação do seminário. A melhor atividade foi fazer o cartaz, foi onde eu mais aprendi, pois agora tenho um pouco de aprendizado e consigo fazer uma melhor análise dos anúncios. Gostei muito de tudo, porque é um assunto que me identifiquei sobre as questões de gênero.

DA: Eu tive muita dificuldade nos exercícios porque eu ficava no celular e não prestava atenção, ficava brincando, mas eu consegui fazer. O que mais me chamou a atenção foram os próprios anúncios que lemos, que meio que eles botavam a mulher para vender os produtos. Eu gostei do trabalho com os anúncios, é bem legal. Eu acho que nós trabalhamos muito pouco e devíamos ter trabalhado mais.

AC: O projeto foi muito interessante e muito melhor do que eu imaginava. No começo foi meio difícil interpretar os olhares das modelos nas propagandas, mas com os exemplos e a ajuda da professora ficou mais claro. Durante as aulas tudo chamou a atenção, principalmente as conversas e as rodas para procurar anúncios. As atividades, além de ensinar, nos ajudaram a reaproximar a turma. Com o projeto minha leitura crítica melhorou bastante, agora consigo ler melhor as imagens, principalmente em relação à imagem da mulher, pois o projeto ajudou a quebrar estereótipos. Não tenho críticas, pois adorei o projeto e foi muito importante para entender como muitos na sociedade veem a mulher.

SO: O projeto não superou todas as minhas expectativas, porque esperava encontrar mais elementos que eu poderia levar além dos anúncios publicitários. Durante as atividades propostas apareceram algumas dificuldades sobre as observações das imagens, como saber “o porquê” de tudo. As dificuldades acabaram chamando a minha atenção, focando mais nelas, superando-as. Adorei as dinâmicas e as aulas diferentes, como a visita do publicitário Felipe. Aprendi muita coisa com tudo, estou muito grata pelas oportunidades e pelas aulas incríveis.

EV: O projeto foi muito bom, interessante, eu gostei bastante. Me chamou a atenção e me surpreendeu, pois eu imaginava que a gente ia levar mais na brincadeira do que a sério. As dificuldades que eu tive foram ao tentar ler os anúncios, tipo, tentar entender o que ele queria mostrar. O conteúdo todo me chamou atenção, em geral foram muito boas todas as aulas, eu acho que aprendi coisas novas que eu não sabia, aprendi também a ler um anúncio, coisa que eu não conseguia muito bem no início. Gostei bastante! Muito bom!

AN: Bom, gostei muito do tema, a professora não tem o que reclamar dela, muito querida, sempre nos ajudando. O tema faz a gente enxergar os anúncios com outro olhar. Vimos o jeito que as mulheres são retratadas, como objeto, e o preconceito com pessoas negras e gordas, também o jeito que as mulheres são expostas nas revistas, quase sempre seminuas e isso acaba me incomodando.

Os enunciados-resposta elaborados pelas/os estudantes demonstram que a maioria considerou uma experiência positiva a participação nas atividades de ensino e aprendizagem de leitura crítica de anúncios publicitários que discursivizam as mulheres. Outro aspecto que sobressaiu foi a menção das dificuldades iniciais encontradas pelas/os 7 participantes, pois 6 mencionaram ter dificuldades em ler os anúncios. Tal fato reforça a importância e a necessidade de atividades que priorizem o ensino e a aprendizagem da leitura crítica. A partir do reconhecimento das/os estudantes de suas limitações com relação à leitura, a/o professora/or pode traçar metodologias que visem a superar tais dificuldades. Esse reconhecimento também justifica a necessidade da pesquisa e a adequação da escolha pela pesquisa-ação, pois há, de fato, um problema coletivo.

Ainda sobre as dificuldades, as/os estudantes reconhecem a necessidade de ajuda no processo de desenvolvimento da leitura crítica, o que reforça a importância da/do professora/or como mediador, mas também como agente, como aquela/e que pode apresentar e construir juntamente com as/os estudantes novas formas de ler, que ultrapassam os limites do texto verbal, as informações dadas. Um aluno, inclusive, citou como uma dificuldade a necessidade de “saber o porquê de tudo”, provavelmente fazendo referência aos aspectos extraverbais ou sociais dos enunciados, mas que são centrais para o desenvolvimento pleno da leitura crítica. A dificuldade de concentração também foi mencionada como um fator que atrapalhou as leituras.

O reconhecimento das dificuldades e da necessidade da ajuda da professora vêm acompanhados da percepção da sua própria evolução e progresso durante as aulas. Das/os 7

estudantes, 4 mencionaram a alteração na maneira que leem para melhor. Além disso, as questões de *gênero* e feministas que participaram da leitura foram mencionadas positivamente por 4 estudantes. Inclusive, o aluno AN mencionou o desconforto e o incômodo que a maneira como algumas mulheres são representadas nos anúncios lhe causou. Esse relato demonstra a capacidade e a propensão da pesquisa-ação de atingir diretamente as/os envolvidas/os de modo a provocar impactos e transformações sociais. O desconforto com os estereótipos de *gênero* é imprescindível para a colaboração com uma sociedade mais justa, igualitária e com equidade. Também houve quem citasse a alteração na maneira de olhar para as mulheres dos anúncios. Essa menção leva a crer que em uma situação anterior às atividades de ensino e aprendizagem de leitura crítica algumas informações passavam despercebidas e eram irrelevantes. Isso se dá pela naturalização com a qual convivemos em diversas áreas. Se há um discurso dado, já-dito, o qual não é confrontado com a possibilidade de olhar para determinados aspectos essenciais que o constituem, ele se torna a ordem, o hegemônico, o normal e natural. As questões de *gênero* se mostraram como uma área capaz de despertar o interesse das/os estudantes.

Esse processo de alteração na maneira de ler os anúncios não se deu sem considerar a percepção da valoração presente nos enunciados e a compreensão da não neutralidade dos discursos. Por isso, o modo pelo qual as/os estudantes valoraram os anúncios publicitários através das suas leituras críticas também sofreu alteração, já que nas atividades da elaboração didática ampliaram o conjunto de valores das suas formações culturais pessoais para interagirem com o texto durante a leitura.

5.4 A REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE O ACONTECIMENTO DA ELABORAÇÃO DIDÁTICA

Em seção anterior, relatamos o desenvolvimento de todas as atividades da elaboração didática, exercitando o olhar analítico, e demonstrando o caráter interativo e participativo e democrático com que se deu a execução. Para fazer alusão ao nosso referencial teórico, trouxemos os diálogos, os enunciados, as respostas e as contrapalavras (que foram construídos na sala de aula, na esfera escolar.) (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017; GERALDI, 2012; TRAVAGLIA, 2009). A interação constitui o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e só a partir dela a aula pode se configurar como acontecimento.

Nesta seção, faremos um movimento de reflexão para estabelecer relações entre as atividades da elaboração didática/pesquisa-ação e o nosso referencial teórico, considerando, também, os objetivos da nossa pesquisa.

Os objetivos de cada uma das atividades da elaboração didática estavam relacionados ao objetivo principal desta pesquisa-ação: *desenvolver o ensino e aprendizagem de leitura crítica de anúncios publicitários que discursivizam as mulheres*. Dessa forma, cada uma das atividades da elaboração didática diz respeito à maneira como o ensino e aprendizagem podem ser desenvolvidos, ou seja, remete ao nosso problema: *como desenvolver o ensino e a aprendizagem de leitura crítica de anúncios publicitários que discursivizam as mulheres?*.

Nesta ação, nosso propósito não foi criar um modelo rígido de ensino e aprendizagem de leitura crítica, com vistas a ser replicado integralmente por outras/os profissionais, mas sim, que possa ser referência para a construção de conhecimentos sobre a elaboração didática da prática de leitura crítica. Até porque, de acordo com os pressupostos da pesquisa-ação e da elaboração didática, alinhados à concepção bakhtiniana da linguagem, cada aula, cada atividade foi um acontecimento único e, portanto, irrepetível. Esses acontecimentos desencadearam outros acontecimentos, e isso só foi possível porque eram determinados sujeitos, em determinado contexto sócio-histórico e ideológico, em determinada situação de interação. (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2011, GERALDI, 2012).

Para mim, como professora e pesquisadora, foi um desafio trabalhar com elaboração didática, com a qual fui ter contato nas aulas das disciplinas do Mestrado Profissional em Letras. Entretanto, compreendemos que era a metodologia de ensino e aprendizagem mais adequada às escolhas da própria metodologia de pesquisa, a pesquisa-ação, como aos principais pressupostos teóricos da área da Linguística Aplicada, os estudos dos Círculo de Bakhtin e seus comentadores nacionais.

Digo que foi um desafio por elaborar o planejamento, sabendo da possibilidade de movimento, de alterações e de fluidez que estavam por vir, por saber que deveria olhar para as/os estudantes como agentes do processo de ensino e aprendizagem, e não como meros participantes. Desde o primeiro grupo de atividades, o qual denominamos *Selecionar*, esse pressuposto ficou evidente. Já na apresentação da proposta de trabalho a abertura ao diálogo, a escuta atenta às dúvidas e sugestões se fizeram presentes. Foi possível perceber que as/os estudantes tomaram ciência de que nas aulas que estavam por vir elas/es teriam espaço e voz.

Entretanto, pela tradição escolar que ainda se faz presente e com a qual todas/os nós tivemos contato: eu, professora-pesquisadora, como aluna que se escolarizou em um tempo e

espaço em que havia a hierarquia de vozes, onde a do professor era privilegiada; elas/es, estudantes participantes, que ainda sofrem os resquícios de uma tradição de ensino vertical, em que recebem passivamente o conhecimento pela figura do professor - transmissor, sentimos o desconforto de estarmos em um não-lugar, de sairmos da nossa zona de conforto. Geraldi traduz esse movimento como a “inversão da flecha”, força propulsora das transformações da relação professora/or – alunas/os:

[...] talvez possamos apontar para a inversão de flecha na relação professor e alunos com a herança cultural como o ponto de flexão nesta construção identitária. Esta inversão vem sendo indiciada por noções como a de professor reflexivo, pelas noções de professor pesquisador, pela defesa da pesquisa-ação como forma de estar na sala de aula de todo professor, pelas parcerias construídas nas investigações participantes, etc. (GERALDI, 2010, p.81).

Ao longo dos 16 anos de profissão fui me constituindo como professora, através da experiência que a prática proporciona e de estudos de formação continuada que me constituíram como uma profissional que se esforçou (e se esforça) para transformar em prática diária o papel da professora que busca organizar as perguntas e encontrar as respostas com as/os estudantes (GERALDI, 2010). Por isso, não digo que a postura assumida durante esta pesquisa tratou-se de algo do qual eu não tinha conhecimento ou que não desenvolvesse. Mas senti o peso e a responsabilidade de estar atenta a todos os nossos movimentos, de ter claramente explícitos os objetivos de cada uma das ações planejadas e desenvolvidas, de refletir sobre os resultados e de registrá-los, de vivenciar o acontecimento da elaboração didática (HALTÉ, 2008).

Além disso, deliberar decisões com as/os estudantes, instigá-las/os a participar dessas decisões, sensibilizá-las/os a participar ativamente e organizar o espaço para suas vozes, suas vontades, considerar seus vividos, fez com que houvesse uma alteração significativa: a do tempo. A escola, tal qual se organiza institucionalmente hoje, reforça um sistema de cumprimento de prazos, de calendário escolar, de planejamento anual. Trabalhar sob a perspectiva da elaboração didática exige que se olhe menos para o tempo da instituição e mais para o tempo do ensino e da aprendizagem. No entanto, nesse processo, a/o professora/or não pode perder de vista os seus objetivos, deve estar atenta/o às trilhas do conhecimento que vão sendo percorridas e, principalmente, saber aonde quer chegar.

As 24 aulas planejadas inicialmente para o desenvolvimento das atividades transformaram-se em 42 duas aulas. Também houve deslocamento do início das atividades, planejadas para o 2º trimestre, que passaram para o 3º trimestre. Esses movimentos não representaram prejuízo algum para a pesquisa ou para o aprendizado das/os estudantes. Pelo

contrário, representam a realidade da relação entre planejamento e prática e, principalmente, a necessidade de se considerar e respeitar o tempo de aprendizagem das/os estudantes. O objetivo principal da/os professora/or deve sempre considerar a aprendizagem das/os estudantes, e não mero cumprimento de currículo e planejamento.

Saber o que é uma elaboração didática não é o mesmo que saber fazer elaboração didática. Mesmo porque a elaboração didática não foi realizada apenas por mim, professora-pesquisadora, mas também pelas/os estudantes. A mim, coube partir dos conhecimentos científicos para construirmos o conhecimento praxiológico no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (RODRIGUES; CERUTTI-RIZATTI, 2011), objetivando um *saber fazer* (SILVEIRA, 2009): a leitura crítica.

Nesse caso, olhamos para as/os estudantes, para as respostas que nos deram para que pudessemos considerar se houve desenvolvimento da leitura crítica dos anúncios publicitários, considerando a perspectiva de *gênero* e a discursivização das mulheres. Isso porque foi a partir da reflexão sobre essas respostas que poderemos pontuar as contribuições desta pesquisa-ação para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa

O bloco de atividades do *Selecionar* partiu da investigação/reflexão sobre as práticas de leitura das/os estudantes. Os resultados demonstraram pouca familiaridade com a leitura de anúncios publicitários, tanto em suportes impressos quanto digitais. Este foi o lugar do qual partimos. A partir dessas informações, passamos para o contato autônomo com o gênero *anúncio publicitário*, de modo que pudessem realizar as seleções, reconhecê-lo, identificá-lo. Consideramos que “os processos de produção de sentidos na leitura constroem-se também no suporte dos textos, seus formatos, que participam da produção de sentidos.” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATI, 2011, p. 208).

No entanto, nesse encontro inicial, apareceram dificuldades de reconhecimento do gênero e de apropriação eplinguística das características do gênero. Parece tarefa simples identificar um anúncio publicitário, mas as respostas das/os estudantes mostraram que por mais que seja esse um gênero que circule amplamente, necessitavam de atividades que explorassem o conteúdo temático, a composição e o estilo (BAKHTIN, 2011). Ao atentarmos para tal fato e incluirmos atividades que explorassem esses elementos do enunciado, realizamos realmente a elaboração didática: viva, fluida e em movimento de acordo com as respostas coletivas. Não se tratou de transposição didática (CHEVALLARD, 1998), em que foram explicitados às/aos estudantes os conceitos teóricos do Círculo de Bakhtin, da teoria de gêneros ou sobre publicidade e propaganda. Houve, sim, a construção de competências

linguísticas, considerando as práticas sociais e os usos efetivos do gênero *anúncio publicitário*, respeitando o contexto extraescolar (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012).

O conjunto de atividades que chamamos de *Interagir* deu continuidade à relação que se estabeleceu entre os sujeitos da pesquisa e remetem aos conceitos de dialogismo na e através da linguagem entre esses sujeitos, mas também nos trazem para a prática de leitura crítica como produção de sentidos construídos no texto, com as vozes anteriores e posteriores a ele (GERALDI, 1997). Também foi o mais longo, contando com 7 blocos de atividades bastante variadas.

Iniciamos com uma atividade de leitura individual, para que eu pudesse analisar, neste primeiro momento, quais os efeitos de sentido seriam produzidos por meio da prática de leitura. Cada um dos sujeitos participantes possui sua singularidade sócio-histórica constituída e o modo como cada sujeito se relaciona com o discurso do outro, por meio do seu próprio discurso, é o que confere a ele a individualidade (SILVEIRA; ROHLING, RODRIGUES, 2012, p. 109).

Entretanto, considerando a concepção bakhtiniana de sujeito, este está sempre em constante devir e em diálogo com a alteridade, também foram desenvolvidas atividades de leitura coletiva, para que as leituras do *outro* pudessem dialogar com as leituras do *eu*, para que as palavras do outro sobre o texto pudessem responder às palavras do eu sobre o texto. Nesse processo, também se encontrou o conceito de excedente de visão, que eu, professora, realizava a partir das suas leituras, que se orientavam com os diálogos das intervenções, das perguntas que eu realizava para que atentassem a determinados aspectos verbais e extraverbais dos textos.

Também para o bloco de *Interação* trouxemos a reflexão coletiva, o debate e o diálogo sobre as questões de *gênero* e diversidade na publicidade (HOFF, 2009; BELELI, 2007), para que esses conhecimentos pudessem participar da leitura crítica dos anúncios, exercitando a compreensão discursiva dialógica. (BAKHTIN, 2011; ANTUNES 2003; MEURER, 2000). Com o contato com os materiais selecionados para refletirmos sobre a questão dos estereótipos de *gênero* na publicidade, o *Guia para representação responsável de gênero na publicidade*, o vídeo *Des.construa – uma análise das questões de gênero no mercado publicitário* e o artigo *A representação da mulher na grande mídia: as propagandas e os estereótipos*, as/os estudantes puderam ampliar o seu horizonte axiológico. Para Luciane Paula e Jéssica de Castro Gonçalves (2020, p. 31):

Quanto mais atividades interativas forem realizadas com um número variado de enunciados e gêneros, tendo como foco a peculiaridade de cada um e a relação entre eles, com respeito aos conteúdos a serem trabalhados e tendo como foco a prática social e o exercício da cidadania, mais crítico e mais emancipatório, mais libertador o ensino-aprendizagem e, portanto, melhor cumprido o papel educativo realizado. Não pela quantidade conteudística ou formal, mas pela formação plural estimulante com desenvolvimento consciente.

Como já mencionado, o ensino e aprendizagem envolvendo as questões de *gênero* e diversidade na escola foi, nos últimos anos, pauta de disputas políticas e ideológicas. Portanto, nossa opção nesta pesquisa em ter justamente este tema voltado para a leitura crítica é um esforço de valorização de um ensino e aprendizagem democrático, em que se exercite a convivência respeitosa com a pluralidade de pensamentos, com vistas à emancipação, à formação humana integral, crítica e cidadã: “esse é o papel da educação, da escola, da aula, do professor e do aluno.” (PAULA, GONÇALVES, 2020, p. 22).

Com a conversa com o publicitário, uma situação de interação concreta, tivemos contato com os saberes especializados (HALTÉ, 2008) da área da publicidade. Também o convidado trouxe os seus horizontes axiológicos para a sala de aula. Por percebermos a necessidade de mais momentos de leitura coletiva, realizamos a leitura de anúncios publicitários em suportes digitais, selecionados pelas/os estudantes em seus celulares. No desenvolvimento dessas atividades, aos poucos, as/os estudantes foram tomando consciência da não neutralidade dos enunciados (ANTUNES, 2003), da valoração, da ideologia que deles fazem parte. (VOLÓCHINOV, 2017). O desenvolvimento da leitura crítica é um processo lento e gradual, que pede movimentos de retorno ao texto.

No último conjunto de atividades da elaboração didática, *Operacionalizar*, encontraram-se as atividades que constituíram a atividade final, a apresentação de um seminário, em dupla, da leitura crítica de um anúncio publicitário, sob a perspectiva de *gênero* e diversidade. A atividade final nos trouxe respostas, mas também perguntas. As perguntas identificaram-se com o que João W. Geraldi (2012) pontuou como a necessidade do *para quê*. Para quê apresentar o seminário? Por que o anúncio publicitário? Por que a leitura crítica da discursivização das mulheres nesses anúncios? As respostas não foram totalmente encontradas no momento da apresentação e da avaliação. As/os estudantes responderam ao processo da elaboração didática desde a primeira atividade, quando a proposta foi apresentada. As respostas estão na interação entre os sujeitos participantes da pesquisa, entre mim, professora-pesquisadora e entre as/os estudantes participantes. As respostas ecoam e suscitam outras perguntas.

Como resultados analíticos das apresentações podemos destacar que, primeiramente, as/os estudantes demonstraram falta de intimidade com a exposição oral em uma situação formal de interação. Também ressaltam a importância e o papel central da/o professora/or no desenvolvimento da elaboração didática, na condução da leitura crítica. É preciso que o professor ensine a fazer leitura crítica, a partir da leitura coletiva, através de questionamentos.

As respostas que surgem das perguntas vão nos mostrando que, sobre muitas coisas, o que sabemos é muito pouco. E é este pouco que pode se tornar um querer saber mais. E é este querer saber mais que impulsiona a busca de respostas dadas por outros, em textos que vamos buscar, que vamos ler. Este o movimento que se defende. E com isso se pretende inverter a flecha da forma de entrada do texto de leitura na sala de aula: ele não responde ao previamente fixado, mas é consequência de um movimento que articula produção, leitura, retorno à produção revista a partir das novas categorias que o diálogo, entre professor, alunos e texto, fornece. (GERALDI, 1997, p.178)

O destaque sobre as questões de *gênero* na leitura crítica das representações das mulheres demonstrou que as/os estudantes se apropriaram da postura crítica diante dos discursos que estereotipam as mulheres, tomando consciência desse processo. Em vários momentos houve a leitura atenta para a questão da estereotipação da mulher nesses anúncios. Mas, além disso, as/os estudantes trouxeram outros marcadores sociais para o diálogo com o texto, como raça/etnia e a classe social,

Nas leituras, também foi possível perceber que trouxeram seu conhecimento de mundo, seu vivido. Além de perceberem a valoração e a ideologia dos enunciados, também os valoraram (ACOSTA-PEREIRA, 2012). Leram os elementos verbais/imagéticos e extraverbais (RODRIGUES, 2001) dos anúncios. Identificaram com facilidade os interlocutores, quem produz o texto, para quem produz e por que produz.

O texto foi o ponto de partida e o desenvolvimento da leitura crítica o ponto de chegada, mas foi o percurso, com todas as suas variantes, que constituiu a elaboração didática, onde se deu a tomada de consciência sobre as questões de *gênero* nos anúncios publicitários que discursivizam as mulheres. A aula foi acontecimento, mas o acontecimento não se esgota, continua para além dele, reverbera, pois dada a sua existência, incide sobre os acontecimentos vindouros. É a cadeia dialógica dos enunciados que medeiam as interações dos sujeitos e os constituem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram muitas as ações desenvolvidas para esta pesquisa, em diferentes fases, em diferentes etapas. Desde a gênese do projeto houve vários movimentos, adaptações, transformações, escolhas, desistências, que acompanharam, participaram e constituíram este trabalho. Situado na área de estudos das Linguagens e Letramentos e da Linguística Aplicada, mais precisamente nos estudos do Círculo de Bakhtin, não poderia ser diferente. Afinal, somos, estamos, fazemos e vivemos por meio da linguagem. E se ela é fluida, deixa-se envolver por uma série de fatores externos, que ultrapassam os limites da sua existência material, o resultado desse trabalho não poderia ser diferente. Portanto, não são poucas as considerações que podem ser feitas. Foram 42 aulas, 3 meses da elaboração didática e inúmeras interações, diálogos e respostas que constituíram e ampliaram nossas experiências, nossa história, nosso vivido.

Isso porque consideramos que o ensino envolve a aprendizagem daquilo que é conhecido, que faz parte do conhecimento histórico e institucionalizado, mas também envolve produção de conhecimento, bem como o “saber fazer”. E a produção, no caso desta pesquisa, se deu por muitas mãos, coletiva e dialogicamente. O conhecido esteve nas bases teóricas: nos estudos do Círculo de Bakhtin, trazendo a concepção de linguagem e de sujeito; nos estudos de teóricos do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, como Geraldi, Brito, Travaglia, Rodrigues, entre outros, além das contribuições dos estudos de *gênero* e feministas. A produção de conhecimento se deu sustentada e amparada por tais teorias, mas foi além, pois fizemos e realizamos ações práticas que apontaram transformações por duas vertentes. A primeira, diz respeito à contribuição para área de Linguagens e Letramentos, para o ensino e aprendizagem de leitura e para a reflexão sobre a prática docente. A segunda, mas não menos importante, se deu no plano do atravessamento transformador e integrante das subjetividades dos sujeitos participantes. A leitura crítica possui esse potencial, é capaz de alterar as percepções sobre as coisas do mundo, coisas essas que se materializam através da linguagem, de palavras, de sons, de cores, de imagens, de representações. Ao levantarmos a problemática das representações de *gênero*, da forma como são construídas as estereotipações e nas implicações dos discursos que reverberam, orientamos a leitura em direção ao seu potencial libertador, crítico e autônomo. A transformação social, que faz parte da pesquisa-ação, não pode ser alcançada de uma forma que não passe pela transformação pessoal, uma vez que são as pessoas que movem e modificam o mundo. A própria fluidez da pesquisa, o seu fluxo

móvel que visou contemplar a vivacidade do processo de ensino e aprendizagem ao considerar a voz daqueles e daquelas que o constituem também representa e coaduna com a transformação social e pessoal.

Dessa forma, esse movimento traduz a maneira como entramos na pesquisa e a maneira que a finalizamos. Participamos da construção de alunas e alunos, sujeitos leitores das representações das mulheres nos anúncios, com uma abordagem didática que ultrapassou os limites da dimensão verbal/imagética dos enunciados, destacando a dimensão social. Não se tratou de estabelecer uma hierarquia das dimensões do enunciado, visto que sem a materialidade da língua e das outras materialidades semióticas simplesmente o discurso não existe. Mas sim, de reconhecer que é na dimensão extraverbal que está a possibilidade de ler as dimensões avaliativas e os posicionamentos sociais desses mesmos enunciados, na sua imbricação com a dimensão verbal/imagética.

E nesse sentido, afirmamos que as/os estudantes perceberam que os enunciados dos anúncios se dão na esfera da ideologia formalizada, mas que entram na ideologia do cotidiano, expressando uma posição avaliativa sobre o ser mulher. Essa percepção se deu através da leitura crítica, que olhou para a relação entre o ideológico e o semiótico, relacionados ao histórico, cultural e social. E foi nesse processo de interação que aconteceu a oportunização de reflexão sobre o conteúdo ideológico dos enunciados, como produto social criado pelo homem.

A ampliação do horizonte social das/os estudantes evidenciou o caráter de sujeitos responsivos sobre aquilo que leem, de sujeitos dialógicos, por trazerem suas experiências, seus conhecimentos prévios, seu vivido para o diálogo com o texto. Mas também perceberam-se sujeitos ideológicos, na medida em que reconheceram o tom avaliativo tanto do que levaram para a leitura quanto do que o texto lhes apresentava. Houve a compreensão no sentido bakhtiniano, pois perceberam os signos dentro de um sistema ideológico. No processo da compreensão, houve a percepção de que somente considerando a dimensão social e ideológica do enunciado é que o texto faz sentido. A leitura crítica é um processo de compreensão na perspectiva bakhtiniana, pois envolve posicionamento diante do discurso do outro, envolve interação, diálogo entre texto/leitor/autor/ num dado cronotopo. É dialógica, responsiva, ideológica e valorativa.

Essa pesquisa contribuiu para a formação de uma/un leitora/or que analisa, que reflete e que critica aquilo que lê. Falamos em formação, pois a consideramos um processo continuum e constante, que ao mesmo tempo em que traz a bagagem do passado interfere no

futuro, no devir. A participação dos sujeitos desta pesquisa nas atividades foi capaz de modificar o processo, acrescentando vivências, experiências e uma nova perspectiva para se ler não só os anúncios, mas o mundo.

O ensino de língua, no nosso caso, de língua portuguesa, é o ensino de práticas de linguagem, de modo que essas práticas não se encontram isoladas e acabadas nem possuem existência autônoma e independente. Por isso, percebemos que para desenvolvermos a leitura crítica precisávamos fazer uso de outras práticas, como a escrita, a oralidade e a análise linguística contemplando o ensino operacional e reflexivo da língua portuguesa. Dessa forma, a elaboração didática contemplou atividades que impulsionavam a fala, a exposição oral da leitura, bem como o seu registro escrito. Também foi possível perceber as limitações e as ampliações da turma na relação que estabeleceram entre essas práticas. Tanto nas atividades escritas quanto na apresentação do seminário houve dificuldades de expressar a leitura, mas nas conversas, no diálogo face a face, foi possível constatar a mudança na maneira de ler os anúncios publicitários. Tal fato comprova e reforça a abordagem do ensino e aprendizagem de leitura crítica acompanhado de outras práticas de linguagem.

Realizamos um exercício de elaboração didática, considerando os estudos bakhtinianos, mas também assumindo a minha relação enquanto professora-pesquisadora-feminista com os estudos de *gênero*. Foi um exercício didático-pedagógico que mostrou uma possibilidade de interlocução e interação ativa entre teoria e prática, colocando-as não como campos opostos, mas sim, constituintes.

As aulas foram acontecimentos em que nós, sujeitos históricos e socialmente situados, estávamos à frente do nosso aprendizado. Os resultados ultrapassam os objetivos da pesquisa para entrar em nós, sujeitos participantes, atravessando nossas histórias e evidenciando o potencial libertador da leitura crítica.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin**. Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147–162, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12149>. Acesso em 25 de fevereiro de 2019.
- ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo . **O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda**. 2012. 261f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC.
- _____. **O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.
- ALEXANDRE, Agripa Faria. **Metodologia científica e educação**. 2.ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.
- AMORIM, Marília. **Cronotopo e exotopia**. In: BRAITH, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6°. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.
- _____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5ª.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- BARRETO, Andreia et al. **Desigualdades de Gênero: movimentos sociais e políticas públicas**. In: MARA COELHO DE SOUZA LAGO et al. Especialização em Gênero e Diversidade na escola: Livro III, Módulo III/ Tubarão: Ed. Copiart, 2015.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**, v.I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BELELI, Iara. **Corpo e identidade na propaganda**. In: Revista de Estudos Feministas (REF), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, vol 15, nº1/2007.
- BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024** : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 26 de março de 2019.

_____. **LDB** : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Mercado das letras. Campinas, SP. 1997.

_____. **Leitura, acepções, sentidos e valor**. 2012. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1619>. Acesso em 23 de março de 2019.

_____. **O engodo subjetivista e a formação do leitor**. 2017. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/5093/PDF>. Acesso em 22 de março de 2019.

BUTTNER, Judith. **Problemas de gênero, feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Fundamentos Contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”**. Cadernos PAGU, n. 11, 2013, pp. 11-42.

CABRAL, Francisco; DÍAZ, Margarida. **Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar**. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; Fundação Odebrecht. Belo Horizonte: Gráfica Editora Rona Ltda. p. 142-150, 1999.

CITELI, Maria Tereza. **Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento**. Revista de Estudos Feministas. vol. 9 no.,1 Florianópolis, 2001.

Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 10 de outubro de 2019.

DICIO.COM. **Estereótipo**. Acesso em 1º de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/estereotipo/>.

FISCHER, Izaura Rufino; MARQUES, Fernanda. **Gênero e Exclusão social**. Trabalhos para Discussão. Nº 113. Universidade estadual de Mossoró. 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/928-992-1-PB.pdf> Acesso em: 26 de março de 2019.

GÊNERO e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-raciais. **Livro de conteúdo**. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF: SPM, 2009.

GERALDI, João Wanderley.. **Portos de Passagem**. 4ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FISCHER, Izaura; MARQUES, Fernanda. **Gênero e exclusão social**. Periódicos Fundaj. 2001. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/TPD/article/view/928/649>. Acesso em 15 de novembro de 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GUEDES, Indira Lima. **Marcha das Vadias como resposta carnavalizada do feminismo**: uma análise bakhtiniana de uma campanha fotográfica. 2015. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/DISSERTAC%CC%A7A%CC%83O-Indira-Lima-Guedes.pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2020.

HALTÉ, Jean-François. **O espaço Didático e a Transposição**. Fórum Linguístico, 5(2): 117-139, Florianópolis, jul.dez, 2008.

HOFF, Tânia M. C. **O corpo da publicidade: ideias e apontamentos de Tânia Hoff**. Entrevista concedida a Liliany Samarão. Revista Contemporânea, nº 12, 2009. p. 167-175. Disponível em: http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_12/contemporanea_n12_15_entrevista_liliany.pdf. Acesso em 23 de dezembro de 2019.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**. Estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6ªed. RJ: Vozes, 2003.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários*: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012.

MEURER, Luiz José. **O trabalho de leitura crítica**: recompondo representações, relações e identidades sociais. L. Tomitch (Org.). Ilha do Desterro (UFSC) Florianópolis, 2000. 1/38:155-171.

PAULA, Luciane de; GONÇALVES, Jéssica de Castro. **Gêneros discursivos na escola**: acontecimento emancipatório de leitura. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão.v.9, n.16, jan/jun. 2020.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Professor como pesquisador**: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado de Letras?ABL, 1998. p. 153-181.

PINTO, Célia Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

RAGO, Margareth. **Epistemologia feminista, gênero e história**. 1998. In: Pedro, Joana; Grossi, Miriam (orgs.)- MASCULINO, FEMININO, PLURAL. Florianópolis: Ed.Mulheres,1998.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZATTI, Mary Elisabeth. **Linguística aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo**: cronotopo e dialogismo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL –PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

_____. **Análise de Gêneros do Discurso na Teoria Bakhtiniana**: algumas questões teóricas e metodológicas. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v.4, n.2, p.415-440, jan/jun. 2004. Disponível em:

http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/272/286
. Acesso em 26 de fevereiro de 2019.

_____. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem**: a abordagem do círculo de Bakhtin. In: Adair Bonini; José Luiz Meurer; Désirée Mora-Roth. (Org.). *Gêneros*: teoria, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, v. , p. 152-183.

_____. **A pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais.** In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, p.2010 – 2019.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica.** 2014.

SANTOS, Magda Guadalupe dos. **O feminismo na história: suas ondas e desafios epistemológicos.** In: BORGES, Maria de Lourdes; TIBURI, Márcia (org.). *Filosofia: machismos e feminismos.* Florianópolis: ed. Da UFSC, 2014. p. 129 – 162.

SARTI, Cynthia Andersen. **O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória.** Revista de Estudos Feministas. Florianópolis, maio-agosto/2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n2/23959.pdf> Acesso em: 05 de outubro de 2009.

SILVEIRA, Ana. Paula Kuczmynda da. ; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento: glossário para leitores iniciantes.** 118. ed. Florianópolis: DIOESC, 2012. v. 1.

SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular.** In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma.* São Paulo: Loyola, 2002.

SCOOT, Joan. Igualdad versus diferencia: los usos de la teoria postestructuralista. **Debate Feminista**, Mexico, v.5. 1992.

_____. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Recife: SOS Corpo, 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 14.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIANA, Maria Rosânia. **A elaboração didática nos documentos oficiais de ensino e na sala de aula de uma rede municipal do estado de Santa Catarina.** 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87395>. Acesso em 25 de março de 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: editora 34, 2017.

WFA. World Federation of advertisers. **Guia para representação responsável de gênero na publicidade: o caso de anúncios não estereotipados.** Disponível em:

<https://movimentomulher360.com.br/wp-content/uploads/2018/07/guia-para-representacao-responsavel-de-genero-na-publicidade.pdf>. Acesso em 31 de julho de 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PLANEJAMENTO DA ELABORAÇÃO DIDÁTICA

ELABORAÇÃO DIDÁTICA

Título: *As mulheres dos anúncios: proposta de leitura crítica nas aulas de Língua Portuguesa*

Informações:

Escola:

Turma: 91

Número de alunas/os: 16

Professora: Maria Gabriela Abreu

Disciplina: Língua Portuguesa

1 INTRODUÇÃO

Esta elaboração didática parte de um gênero do discurso, o anúncio publicitário, para abordar o ensino e aprendizagem da leitura crítica como prática de linguagem. Para o desenvolvimento das atividades, será considerada a importância da produção de sentidos, abordando a leitura das múltiplas semioses (verbais e visuais) que compõe os anúncios e participam na construção desses sentidos.

Para tal, as práticas de linguagem estarão relacionadas a eventos reais de uso e expressão da língua, com presença de interlocutor ativo, reflexão sobre as condições de produção e de circulação do gênero, contato com o gênero em seu suporte original, bem como várias leituras de textos do gênero proposto.

2 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS –Pereira - Rodrigues

Para elaboração e desenvolvimento das atividades serão consideradas as seguintes orientações de Pereira e Rodrigues (2010, p.151):

a) estudar as formas da língua e as situações de interação verbal a partir das condições sociais em que se realizam essas formas e essas situações;

b) investigar as formas dos diferentes enunciados em ligação com a situação de interação de que constituem seus elementos,

c) examinar, a partir daí, as formas da língua na sua interpretação habitual.

Na leitura crítica e análise do gênero, contemplando a dimensão verbal-textual e social, será considerado (PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p.152): :

i) sua esfera social;

(ii) suas condições sociais de produção, circulação e recepção;

(iii) sua situação social de interação;

(iv) sua posição de autoria;

(v) seus interlocutores, dentre outros aspectos constituintes e funcionais da construção social do gênero.

Na dimensão verbal-visual:

(i) seu conteúdo temático;

(ii) seu estilo e projeções estilístico-composicionais;

(iii) sua arquitetura e composicionalidade, dentre outros aspectos enunciativo-discursivos do gênero, como, por exemplo, sua dimensão multimodal (visual, audiovisual, dentre outras semioses)

Para o desenvolvimento das atividades de leitura crítica serão consideradas as seguintes habilidades da BNCC (Base Nacional Curricular Comum): (BRASIL, 2017, p. 177).

(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros

(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.

Os gêneros do discurso que serão explorados pela elaboração didática, apoiando as atividades de ensino e aprendizagem de leitura crítica dos anúncios publicitários são: anúncio, vídeo do youtube, artigo de opinião, debate, seminário, cartaz.

Além disso, serão contempladas nas atividades as práticas de linguagem de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística, visto que o ensino e aprendizagem da leitura crítica não se dá dissociado das outras práticas.

- Leitura: anúncio publicitário, artigo de opinião
- Produção textual: texto argumentativo
- Oralidade: debates, seminário
- Análise linguística: polissemia, frases exclamativas, interrogativas e imperativas, frases nominais e curtas, marcas de segunda pessoa e de primeira pessoa do plural, uso expressivo da adjetivação, jogos de som como a rima, a aliteração e a onomatopeia, uso de gradação, de metáforas, hipérboles e outros recursos expressivos.

3 ELABORAÇÃO DIDÁTICA

Esta elaboração didática faz parte de uma pesquisa-ação, sendo que o objetivo geral da elaboração didática é desenvolver o ensino e aprendizagem da leitura crítica de anúncios publicitários que discursivizam as mulheres.

Com base em Halté (2008, [1998]), a elaboração didática está organizada de modo a contemplar as seguintes etapas:

SELECIONAR – INTERAGIR – OPERACIONALIZAR

3.1 SELECIONAR

Atividade 1: Apresentação

Tempo: 2 aulas

Objetivos:

- Apresentar o projeto *As mulheres dos anúncios: proposta de leitura crítica nas aulas de Língua Portuguesa* aos alunos e alunas;
- Tirar as possíveis dúvidas com relação ao trabalho que será desenvolvido, bem como dos Termos Livre Consentimento Esclarecido;
- Registrar as impressões iniciais e sugestões das alunas e alunos para que possam contribuir com as próximas atividades.

Procedimentos

Nesta atividade inicial será apresentado o projeto *As mulheres dos anúncios: proposta de leitura crítica nas aulas de Língua Portuguesa* aos alunos e alunas. Será explicado que os conteúdos que serão contemplados pelo projeto estão previstos no planejamento anual para o

9º ano e será dado um tratamento via gêneros, via leitura crítica, por meio de uma elaboração didática, dentro de uma pesquisa-ação.

Através de uma apresentação de power-point serão expostos tema, objetivos, metodologia, avaliação e cronograma. Haverá um espaço para que as/os alunas/os possam expressar suas primeiras impressões. Procurarei perceber se a temática lhes agradou, bem como ouvirei possíveis sugestões. Também me colocarei à disposição para serem tiradas possíveis dúvidas.

Em seguida apresentarei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Cada aluna/o receberá duas cópias de cada termo: TCLE para assinatura dos pais e TALE para suas assinaturas. Os termos serão lidos em voz alta por mim, pausadamente, para que possam ser explicados, de modo que não haja dúvidas.

Atividade 2: Pesquisa sobre práticas de leitura

Tempo: 2 aulas

Objetivos:

- Investigar quais são as práticas de leitura das/dos estudantes;
- Utilizar as informações obtidas sobre as práticas de leitura para o desenvolvimento das atividades da elaboração didática, de modo a contemplar as necessidades expressas pelas/os estudantes;
- Verificar a presença dos anúncios publicitários nas práticas de leitura das/os estudantes;
- Analisar quais são as impressões gerais que as/os estudantes possuem sobre os anúncios publicitários, para que as atividades possam partir de seus conhecimentos prévios;
- Socializar as respostas e promover a reflexão coletiva.

Procedimentos

As/os alunas/os receberão 2 questionários: o primeiro, sobre suas práticas de leitura, envolvendo questões que visam conhecer a natureza das suas práticas de leitura a partir dos textos por eles lidos, bem como a natureza dos seus suportes. Esta atividade servirá para que eu possa tomar conhecimento de quais os gêneros do discurso fazem parte do cotidiano dos/as estudantes, para que, a partir dessas informações, possa perceber sua relação com os anúncios publicitários.

O segundo, sobre suas percepções iniciais dos anúncios publicitários, visa investigar quais são as impressões que as/os alunas/os possuem sobre os anúncios publicitários com relação a objetivos, funções, características, impactos sobre os sujeitos.

Os resultados serão expostos no quadro pela professora para que haja socialização e discussão.

Atividade 3: Levantamento de material

Objetivos:

- Trazer para sala de aula anúncios publicitários em seus suportes originais e que façam parte da esfera de circulação das/os estudantes;
- Fazer com que as/os estudantes se sintam agentes do processo de leitura, com materiais escolhidos e selecionados por eles.

Tempo: 1 aula

Procedimentos

Solicitarei aos alunos e alunas que tragam revistas e jornais variados para as próximas aulas.

As/os estudantes analisarão os jornais e revistas trazidos por eles. Escolheremos dois jornais e duas revistas para serem objeto de nossa investigação.

Para selecionarmos os materiais em suportes digitais há uma dificuldade: a sala de informática da escola está desativada, os computadores não estão em funcionamento. Minha sugestão é que as/os estudantes realizem a pesquisa em seus celulares, já que podem ter acesso à internet da escola. Escolheremos dois jornais e duas revistas digitais para selecionar seus anúncios.

3.2 INTERAGIR

Atividade 4: Leitura coletiva de anúncios

Tempo: 2 aulas

Objetivos:

- Realizar a leitura coletiva de anúncios publicitários;
- Perceber características da dimensão verbal-textual e social dos anúncios publicitários;
- Identificar questões de gênero presentes nos anúncios publicitários;

Conteúdos

- Leitura de textos multimodais
- Relação das dimensões verbal e visual

- Recursos textuais utilizados na produção do texto
- Discussão e aprofundamento do papel social do anúncio publicitário

Procedimentos

Primeiramente, as/os alunas/os precisam entender e explorar o gênero anúncio publicitário. Observarei se eles vão identificar as questões de gênero presentes nos anúncios selecionados.

Serão expostos dois anúncios no Datashow, um protagonizado por uma mulher outro por um homem. Mediarei a leitura e o debate considerando as dimensões verbo-visual e propondo as seguintes reflexões sobre cada um deles:

1. Quem produziu o texto?
2. Qual é o lugar de circulação desse anúncio?
3. Qual é o objetivo do anúncio?
4. Quais são as cores predominantes no anúncio analisado?
5. Qual a relação que as cores têm com o produto ou que sentidos podem evocar?
6. Quais as qualidades do produto, segundo o texto?
7. No anúncio, o que mais chamou sua atenção? Por quê?
8. Que recursos foram usados para chamar a atenção dos leitores? Qual a sua função?
9. Para quem é direcionado o anúncio?
10. Você acha que este gênero também deve ser estudado em sala de aula?

Justifique.

Em seguida, pedirei que observem as semelhanças e diferenças entre os anúncios.

Observar: turnos de fala, autoria dos argumentos

Atividade 4: O Gênero Anúncio Publicitário

Objetivos:

- Ler material de publicidade e propaganda;
- Analisar as estratégias argumentativas empregadas na publicidade e propaganda;
- Discutir a importância social da publicidade e propaganda e seu uso ético.

Conteúdos:

- Características do anúncio publicitário: dimensão verbal e dimensão social
- Discussão de valores referentes à ética na publicidade e sua importância social;
- Leitura de material publicitário

Tempo: 4 aulas**Procedimentos**

Atividades do livro didático do capítulo sobre anúncio publicitário. Nesta sequência de atividades serão trabalhadas questões relacionadas ao conteúdo temático, construção composicional e estilo do gênero, bem como suas condições sociais de produção, circulação e recepção, sua situação social de interação e sua posição de autoria;

Estrutura textual: título, imagem, logotipo, texto de argumentação e slogan.

3.3 OPERACIONALIZAR**Atividade 5: Contato e análise do gênero****Tempo: 2 aulas****Objetivos:**

- Selecionar e analisar anúncios publicitários de fontes diversas;
- Identificar as relações de gênero (feminilidades e masculinidades) presentes nos anúncios publicitários;
- Perceber e identificar os recursos verbais e imagéticos que se relacionam e constroem sentido nos anúncios publicitários;

Conteúdos:

- Leitura de anúncios
- Discussão sobre questões de gênero como construção social nos anúncios
- Relação dos recursos verbais e imagéticos com a construção de sentidos nos anúncios publicitários

Procedimentos

Após realizarem análise coletiva dos anúncios selecionados por mim, orientarei as/os estudantes a selecionarem e analisarem os anúncios nos jornais e revistas trazidos por elas/es e a realizarem pesquisa nos suportes digitais.

Quanto ao saber fazer leitura, no conceito de ED, seria o professor remeter o aluno a textos de fontes diversas, de acordo com os interesses entrelaçados na produção do conhecimento em sala de aula, de forma que, posteriormente, o próprio aluno vá ao texto na busca do que necessita, de acordo com seus interesses. A leitura, aí, seria a ponte mediadora entre o mundo interno e externo à sala de aula.” (VIANA, s/n, p.4)

Esta atividade é uma adaptação da oficina *Afinal, o que está à venda?*, do caderno de atividades *Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico- Raciais* (CLAM/IMS/UERJ, 2009, p.80)

As/os alunas/os serão divididos em duplas e procurarão nos jornais e revistas trazidos por elas/es e pela professora anúncios publicitários que tragam pessoas: mulheres e homens.

Os anúncios serão reunidos e analisados coletivamente de acordo com a seguinte divisão: anúncios com mulheres x anúncios com homens.

Será feita uma tabela no quadro para que os anúncios possam ser classificados de acordo com os seguintes critérios:

PRODUTO VENDIDO	A QUAL GÊNERO ESTÁ RELACIONADO?	COMO A MULHER É RETRATADA?	COMO O HOMEM É RETRATADO?	QUAL O PADRÃO DE BELEZA PRESENTE?

As duplas deverão expor suas observações para que a professora anote no quadro.

Observar:

- 1 | Por que escolheram essas propagandas e o que mais lhes chamou atenção nelas?
- 2 | Quais produtos estão sendo vendidos especificamente para homens e para mulheres?
- 3 | Quem eram os homens e as mulheres, descreva-os/as, em relação a suas condições de raça/etnia, geração, estética, etc
- 4 | Estes produtos podem ser utilizados/consumidos por ambos os sexos?
- 5 | Quais os argumentos utilizados – verbais e imagéticos - para convencer o/a consumidor/a a comprar o produto?
- 6 | Quais as expressões/verbos utilizados para seduzir homens e mulheres para o consumo? Fazem alusão a quais situações?
- 7 | Há teor sexual/erótico nesses argumentos? Se houver, por que acham que optaram por esse viés?
- 8 | Quais são as relações estabelecidas entre o produto e os gêneros? É possível identificar alguma discriminação ou acentuação de estereótipos de gênero? Como?

9 | Como são as/os modelos das propagandas? Qual o padrão de beleza apresentado como ideal?

10 | É possível identificar alguma discriminação ou acentuação de estereótipos de gênero nas propagandas? Quais?

Atividade 6: Pesquisa

Objetivos:

- Pesquisar anúncios publicitários em suportes digitais
- Selecionar anúncios que estereotipam as mulheres e que subvertem a estereotipação
- Ler criticamente os anúncios

Conteúdos:

- Leitura e análise de anúncios publicitários em suportes digitais

Procedimentos

Tempo: 2 aulas

Em duplas, as/os alunas/os realizarão uma pesquisa na internet, através de seus celulares. Cada dupla deverá selecionar um anúncio de uma marca que estereotipa as mulheres e outra que subverte a estereotipação.

As/os alunas/os tentarão responder às seguintes questões:

1. Quais são as principais diferenças entre os anúncios?
2. Há semelhanças?
3. O que vocês observam com relação à linguagem verbal(vocabulário, verbos, adjetivos, recursos estilísticos, presença ou ausência de figuras de linguagem) dos anúncios?
4. Como são as imagens?
5. De que maneira você acha que os anúncios analisados causam impacto sobre seus leitores?
6. O que você acha que motiva uma marca a resolver fazer um anúncio que fuja do estereótipo de gênero?

Atividade 6: Gênero e publicidade

Objetivos:

- Aprofundar os conhecimentos sobre as questões de gênero como construção social na publicidade;
- Refletir, através do contato com diferentes gêneros do discurso, sobre as relações entre gênero como construção social e publicidade;

- Realizar debate sobre o tema, desenvolvendo a capacidade de argumentação
- Escrever um texto opinativo sobre o tema como forma de registro escrito dos argumentos.

Conteúdos

- Leitura de textos dos gêneros do discurso guia, vídeo do youtube e artigo de opinião
- Debate
- Produção textual de texto opinativo

Tempo: 4 aulas

Procedimentos

Foram selecionados 3 materiais para leitura e reflexão: *Guia para representação responsável de gênero na publicidade: o caso de anúncios não estereotipados*, o vídeo *Des. Construa – uma análise das questões de gênero no mercado publicitário* e o artigo *A representação da mulher na grande mídia: as propagandas e os estereótipos*

Guia: Leitura do *Guia para representação responsável de gênero na publicidade: o caso de anúncios não estereotipados*. Cada dupla receberá uma cópia. Após a leitura, debate sobre as impressões.

<https://movimentomulher360.com.br/wp-content/uploads/2018/07/guia-para-representacao-responsavel-de-genero-na-publicidade.pdf>

- O que acharam do guia?
- Concordam ou discordam das orientações? Por quê?
- Lembram de algum produto ou marca que reforça os estereótipos de gênero?

Vídeo: *Des. Construa – uma análise das questões de gênero no mercado publicitário*.

https://www.youtube.com/watch?v=aE28o8P_z1Q

Sinopse: As representações da publicidade não somente auxiliam a venda de produtos, mas também levam estilos de vida para serem seguidos, por meio da seleção para personagens e dos comportamentos que são criados por uma realidade que delimitam posições entre os gêneros e reforçam alguns comportamentos a serem seguidos. Neste projeto, o ouvinte é desafiado a desconstruir seus conceitos, em direção a um ideal mais humanista e igualitário.

Debate sobre o vídeo:

O que vocês acharam do vídeo?

Já tinham parado para pensar sobre o assunto? Concordam ou discordam da abordagem? Por quê?

Artigo: *A representação da mulher na grande mídia: as propagandas e os estereótipos*

<https://emillyfidelix.jusbrasil.com.br/artigos/353424032/a-representacao-da-mulher-na-grande-midia-as-propagandas-e-os-estereotipos>

Após a leitura individual e silenciosa, solicitarei que as/os alunas/os escrevam um texto opinativo sobre o tema do artigo.

Como a oralidade está bem presente nas atividades anteriores, essa atividade objetiva o desenvolvimento da capacidade de expressar as opiniões através da modalidade escrita.

Atividade Final: Apresentação de seminário em duplas.

Objetivos

- Desenvolver a consciência crítica do ato de ler
- Exercitar a leitura crítica
- Produzir um cartaz para ilustrar a apresentação
- Expor claramente a leitura crítica realizada pela dupla
- Relacionar textos verbais e imagéticos à construção de estereótipos femininos e masculinos
- Refletir sobre os impactos das construções de gênero nas vidas das pessoas
- Apropriar-se de procedimentos de escuta e participar de uma exposição oral e de um seminário;

Conteúdos

Oralidade

Seminário

Produção textual de cartaz

Leitura crítica

Análise de estereótipos de gênero

Procedimentos

Primeiramente trabalharemos o gênero seminário: análise, reflexão, planejamento, exposição.

1- Definição do tema e dos componentes;

2- Definição do público-alvo;

4- Pesquisar sobre o tema em diferentes fontes e anexar todos os dados que possam contribuir com o seminário;

5- Elaboração de um roteiro escrito e divisão das partes para a apresentação.

6- Exposição: início, desenvolvimento, conclusão.

Tempo: 1 aula

Exposição da leitura crítica realizada pela dupla. Dois anúncios protagonizados por mulheres. As duplas deverão produzir um cartaz para ilustrar o seminário, com os anúncios selecionados, destacando os pontos de análise.

Os critérios de avaliação do seminário serão os seguintes:

- **Com relação ao gênero oral seminário:**
 - Estrutura (apresentação pessoal, objetivos, desenvolvimento e conclusões);
 - Clareza e objetividade;
 - Domínio do tema;
 - Adequação ao tempo disponível;
 - Coerência da exposição oral com o cartaz

- **Com relação às habilidades de leitura crítica dos anúncios publicitários com enfoque nos estereótipos de gênero:**
 - Compreensão da natureza do enunciado: quem produziu, quando, onde, com que finalidade, para quem, sobre o que, em que gênero, onde circula;
 - Leitura do texto verbo-visual, considerando suas dimensões verbais e sociais (construção composicional: título, imagem, slogan, logo; conteúdo temático: público-alvo, momento histórico-social, recursos persuasivos; estilo: recursos e análise linguística);
 - Identificação de informações explícitas e implícitas;
 - Avaliação dos textos lidos com juízo de valor sobre as questões de gênero presentes: relação do produto com o gênero a que está relacionado, identificação (ou não) de estereótipos de gênero, padrão de beleza, presença (ou não) de discriminação ou acentuação de estereótipos de gênero.
 - Argumentação e posicionamento;
 - Relações dos possíveis impactos que os efeitos de sentido dos textos podem causar nas vidas das pessoas

Tempo: 2 aulas

Ao término das apresentações será organizada uma exposição no hall da escola, cujo título será escolhido pela turma, com o objetivo de divulgar os trabalhos e chamar atenção da comunidade escolar para o tema.

Tempo: 1 aula

Gêneros a serem trabalhados:

Produção textual: cartaz

Oralidade: Seminário

PRODUZIR OU NÃO UM ANÚNCIO PUBLICITÁRIO?

Para a produção do anúncio:

Ensino procedimental, saber fazer, no caso, saber fazer leitura crítica. “o professor instigar, provocar, desafiar o aluno para que ele desenvolva suas competências e assuma-se como autor de sua escrita, sujeito da sua ação e de sua prática reflexiva.”

Objetivo: retratar as pessoas como seres capacitados, abstendo-se de objetificar pessoas, e retratar personalidades progressivas e multidimensionais, ao invés de vazias. (Guia)

Conteúdos:

Elabore um cartaz publicitário para um dos estabelecimentos comerciais do bairro. Utilize imagens e outros recursos de produção que achar necessários (fotos, imagens de produtos, entre outros). Crie um slogan e texto.

REFERÊNCIAS

FIDELIX, Emilly. A representação da mulher na grande mídia: as propagandas e os estereótipos. Disponível em: <https://emillyfidelix.jusbrasil.com.br/artigos/353424032/a-representacao-da-mulher-na-grande-midia-as-propagandas-e-os-estereotipos>. Acesso em 06 de agosto de 2019.

HALTÉ, Jean-François. **O Espaço Didático e a Transposição**. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2008v5n2p117>. Acesso em 02 de agosto de 2019.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin**. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12149>. Acesso em 25 de fevereiro de 2019.

RODRIGUES, André. **Des. Construa – uma análise das questões de gênero no mercado publicitário**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aE28o8P_z1Q. Acesso em 06 de agosto de 2019.

WFA. World Federation of advertisers. Guia para representação responsável de gênero na publicidade: o caso de anúncios não estereotipados. Disponível em: <https://movimentomulher360.com.br/wp-content/uploads/2018/07/guia-para-representacao-responsavel-de-genero-na-publicidade.pdf>. Acesso em 31 de julho de 2019.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PRÁTICAS DE LEITURA

1. *Locais em que costumam ler:*
 - a) *Casa*
 - b) *Escola*
 - c) *Outros:* _____
2. *Possui gosto pela leitura:*
 - a) *Sim*
 - b) *Não*
 - c) *Não sei*
3. *Materiais que comumente costuma ler:*
 - a) *Jornal. Quais?* _____
 - b) *Revista. Quais?* _____
 - c) *Livros. Quais?* _____
 - d) *Mídia virtual. Qual? O que costuma ler nessa mídia?* _____
 - e) *Outros:* _____
4. *Textos do cotidiano que costuma ler:*
 - a) *Bilhetes*
 - b) *Placas e sinais de trânsito*
 - c) *Anúncios publicitários*
 - d) *Letreiros de ônibus*
 - e) *Cartazes*
5. *A maior parte dos textos que você lê são:*
 - a) *Impressos*
 - b) *Digitais*
6. *Qual o tipo de texto impresso mais lido por você?*
 - a) *Livros de literatura*
 - b) *Livros e textos didáticos*
 - c) *Jornais e revistas*
 - d) *Panfletos, folders*
 - e) *Livros religiosos*
 - f) *Outros:* _____
7. *Qual o tipo de texto digital mais lido por você?*
 - a) *Posts das redes sociais*
 - b) *Mensagens de celular*
 - c) *Redes sociais (facebook, instagran...)*
 - d) *Livros, revistas e jornais digitais*
 - e) *Blogs*
 - f) *Outros:* _____

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO RELAÇÕES COM OS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

1. *Para você, o que é um anúncio publicitário?*
2. *Você costuma ler anúncios publicitários?*
3. *Você gosta de ler anúncios publicitários?*
4. *Quais são os locais em que você lê anúncios publicitários?*
5. *Por que são produzidos anúncios publicitários?*
6. *Quem produz os anúncios publicitários?*
7. *Qual ou quais os objetivos dos anúncios publicitários?*
8. *Você acha que os anúncios publicitários exercem influência sobre você?*
9. *O que mais lhe chama atenção nos anúncios? Texto verbal, imagem?*
10. *Qual o papel dos anúncios publicitários na sociedade?*
11. *Quais os impactos dos anúncios publicitários na vida das pessoas?*
12. *Você acha que os anúncios representam a realidade?*
13. *Você acha que a publicidade tem responsabilidade sobre aquilo que anuncia?*
14. *Como deve ser um anúncio publicitário para conquistar você?*

ANEXOS

ANEXO A – ARTIGO

A representação da mulher na grande mídia: as propagandas e os estereótipos



Publicado por [Emily Fidelix](#)

há 3 anos

1.329 visualizações

Programas de TV, novelas, filmes, propagandas. O mundo construído “pela televisão” quase sempre tenta transportar para as telas aspectos do mundo real. O discurso apresentado pelas grandes mídias é apreendido, assimilado e muitas vezes transportado para outros setores em sociedade, como a criação de estereótipos, especialmente relacionado ao indivíduo que recebe a mensagem e não a questiona de forma crítica. O protagonismo de mulheres em propagandas é grande e geralmente está atrelado à venda de produtos de beleza, para limpeza da casa e como “manequim para vender cerveja”.

Em grandes estratégias de marketing, as propagandas são milimetricamente calculadas a fim de atraírem seu público alvo, dessa forma, ao elaborar um discurso próximo ao da realidade, a publicidade tem o poder não só de reproduzir os estereótipos típicos da sociedade vigente, mas de reforça-los. O grande objetivo trata de trazer para a imagem em vídeo, aspectos reais que se relacionem ao máximo com o público alvo que pretende atingir, gerando o sentimento de necessidade ou o de ser capaz de ter o privilégio de pertencer a determinado grupo: aqueles que possuem o produto estipulado, quer sejam carros, marca de roupas, relógios, bolsas, bebidas, etc. Conforme Fracasse (2004, p. 37), “em contato com o poder ideológico da propaganda, o indivíduo passa a crer que o seu pensamento, sua maneira de agir, seu comportamento, sua maneira de ver o mundo surgem exclusivamente em si mesmo. A propaganda fornece a ele esse sentimento de ser único e exclusivo, fazendo com que não perceba que suas atitudes são moldadas pela ideologia veiculada”.

O comportamento bem como as ideias transportadas pela mídia aos seus receptores, de certo modo sempre influenciaram os indivíduos em sociedade, de modo que acabam por reproduzir atitudes impensadas, caracterizadas novamente pela falta de criticidade com relação ao que está sendo recebido. Ideia acordada por Nascimento (2006, p. 05), ao afirmar que “a ilusão estimulada pela publicidade ao induzir os seres humanos a se acharem especiais caso adquiram a mercadoria em destaque, também cria a sensação de que serão mais bem aceitos socialmente”.

Ao se tratar do tema proposto, voltado para a representação da mulher em tais mídias, percebemos o equívoco por parte de diversas propagandas publicitárias em propagar de modo não condizente uma imagem generalizante e “pobre” da mulher. Se analisarmos somente uma propaganda pertencente a épocas distintas, veremos os valores que eram atribuídos pela própria sociedade aos “personagens” que nela estão inseridos. As mudanças vão ocorrendo conforme se transformam os padrões estéticos, de saúde, de ética. Quem não recorda as propagandas que induziam as pessoas a fumar? As próprias propagandas de

carros, por exemplo, eram conduzidas diretamente para o público masculino até pouco tempo atrás, onde a mulher aparecia, geralmente, como figurante, fazendo papel de “conquistada” pelo homem que possui tal produto de valor. Nascimento (2006, p. 07) afirma que, “o espaço-tempo social que nós vivenciamos é marcado pela aparência, pelo simulacro, pela representação do ideal. Ideal esse que tenta satisfazer o desejo de poder de mulheres e homens através da cobrança de adequação aos padrões estéticos”.

Os padrões continuam existindo e embora algumas abordagens tenham mudado, a representação da mulher continua exprimindo uma sociedade machista e que a subestima. No primeiro parágrafo de um artigo sobre este mesmo tema, Nádia Lapa (2013) escreve: “Todo mundo já sabe: em comerciais de cerveja, estará sempre muito calor e as mulheres vestirão um biquíni fio dental nos corpos belíssimos. Corpos esses sem língua, diga-se, porque elas nunca falam nada. Quer vender detergente, sabão em pó ou qualquer outro produto de limpeza? Direcione as propagandas para mulheres, porque elas ainda não saíram da cozinha”. O que vemos no Brasil, atualmente, é a mudança de postura por parte principalmente das mulheres, postulada especialmente por grupos feministas on-line, que tratam justamente de questionar tais padrões impostos.

A propósito, essa é a grande revolução dos últimos tempos: a internet, as redes sociais. Só a partir da internet, mulheres antes distantes de tais posições, como criticar o machismo, reconhecer seu lugar na sociedade, puderam encontrar apoio e tomar conhecimento de diversas outras abordagens referentes àquilo que as incomoda. 2015 foi um ano marcante para a publicidade e propaganda, alvos de muitas críticas. O que percebemos não é mudança de valores promovida por quem as produz, mas o cuidado com a mensagem que se vai passar devido ao policiamento a que estão submetidos. A publicidade não emprega valores novos, mas os reproduz. Compreendemos o que uma sociedade aceita quando esses valores são transmitidos e refletem práticas comuns entre os indivíduos. Graças a internet, aos novos valores promovidos por diversos grupos, discussões e reflexões que ultrapassam os muros das universidades, novos costumes e ideias são perpassadas para a comunidade geral, transformando, gradualmente, a mentalidade daqueles que produzem aqui fora, o que será reproduzido nas telas.

Graças a emancipação da mulher, alguns veículos de informação já repensaram o modo que abordam a propaganda de produtos voltados para esse público, tendo em vista a baixa representatividade que exibiam até então, personagens exalando instrução e/ou independência parecem transpor para mulheres e homens que aqueles que buscam pela quebra de paradigmas estão alcançando uma representatividade melhor e mais real. Que as conquististas continuem...

<http://www.cartacapital.com.br/blogs/feminismo-para-que/a-representacao-da-mulher-na-midiaem-produ...>

FRACASSE, Luciana. **Os valores sociais e a argumentação no discurso da propaganda**. 2004. 136 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

NASCIMENTO, Cícera Maria do. **A erotização mercadológica de corpos femininos pelas publicidades de automóveis**. Interfaces de Saberes, Caruaru, v. 6, n. 2, 2006.

ANEXO B- MATERIAL COMO FAZER UM SEMINÁRIO

Como Fazer um Seminário

Seminário é um procedimento metodológico, que supõe o uso de técnicas (uma dinâmica de grupo) para o estudo e pesquisa em grupo sobre um assunto predeterminado.

O seminário pode assumir diversas formas, mas o objetivo é um só: leitura, análise e interpretação de textos dados sobre apresentação de fenômenos e/ou dados quantitativos vistos sob o ângulo das expressões científicas-positivas, experimentais e humanas.

De qualquer maneira, um grupo que se propõe a desenvolver um seminário precisa estar ciente da necessidade de cumprir alguns passos:

- determinar um problema a ser trabalhado;
- definir a origem do problema e da hipótese;
- estabelecer o tema;
- compreender e explicitar o tema- problema;
- dedicar- se à elaboração de um plano de investigação (pesquisa);
- definir fontes bibliográficas, observando alguns critérios;
- documentação e crítica bibliográficas:
- realização da pesquisa;
- elaboração de um texto, roteiro, didático, bibliográfico ou interpretativo.



Para a montagem e a realização de um seminário há um procedimento básico:

1º o professor ou o coordenador geral fornece aos participantes um texto roteiro apostilado, ou marca um tema de estudo que deve ser lido antes por todos, a fim de possibilitar a reflexão e a discussão;

2º procede-se à leitura e discussão do texto-roteiro em pequenos grupos.

Cada grupo terá um coordenador para dirigir a discussão e um relator para anotar as conclusões particulares a que o grupo chegar;

3º cada grupo é designado para fazer:

1. exposição temática do assunto, valendo-se para isso das mais variadas estratégias: exposição oral, quadro-negro, slides, cartazes, filmes etc. Trata-se de uma visão global do assunto e ao mesmo tempo aprofunda-se o tema em estudo;
2. contextualizar o tema ou unidade de estudo na obra de onde foi retirado do texto, ou pensamento e contexto histórico-filosófico-cultural do autor;
3. apresentar os principais conceitos, ideias e doutrinas e os momentos lógicos essenciais do texto (temática resumida, valendo-se também de outras fontes que não o texto em estudo);
4. levantar os problemas sugeridos pelo texto e apresentar os mesmos para discussão;
5. fornecer bibliografia especializada sobre o assunto e se possível comentá-la;

4º plenário é a apresentação das conclusões dos grupos restantes. Cada grupo, através de seu coordenador ou relator, apresenta as conclusões tiradas pelo grupo.

O coordenador geral ou o professor faz a avaliação sobre os trabalhos dos grupos, especialmente do que atuou na apresentação, bem como uma síntese das conclusões.

Outros métodos e técnicas de desenvolvimento de um seminário podem ser acatados, desde que seja respeitado o plano de prontidão para a aprendizagem.

Finalizando, apontamos que todo tema de um seminário precisa conter em termos de roteiro as seguintes partes:

1. introdução ao tema;
2. desenvolvimento;
3. conclusão.

Fonte: Guia para a elaboração de trabalhos escritos – UFRGS

