

VILMA LEMOS

TEXTO PUBLICITÁRIO EM EVENTO DE LEITURA: A
AÇÃO REFLEXIVA E CRÍTICA DO PROFESSOR

LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

PUC-SP

SÃO PAULO - 2005

VILMA LEMOS

**TEXTO PUBLICITÁRIO EM EVENTO DE
LEITURA: A AÇÃO REFLEXIVA E CRÍTICA DO PROFESSOR**

LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Mara Sophia Zanotto.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2005

AGRADECIMENTOS

Ao Deus que habita dentro de mim e que me insuflou a humana essência.

A meu pai, José (*in memoriam*), meu primeiro modelo de leitor.

À minha mãe, Isomar, por me trazer à vida e por sua infinita paciência.

À Profa.Dra. Neyde Ramos de Assis, eterna mestra e amiga.

À minha orientadora, Profa. Dra. Mara Sophia Zanotto, por partilhar comigo seu conhecimento.

À Universidade IMES, por me proporcionar amparo financeiro para esta pesquisa.

À Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, por amparar legalmente meu afastamento.

Aos professores do Colégio da Fundação Santo André, pelo estímulo constante.

A meus familiares, em especial à minha irmã Izomar, por acreditar nos meus sonhos e alimentar minha alma.

À Márcia M. Pinto e Eloísa Costa, amigas e companheiras das jornadas intelectuais na PUC.

Aos amigos, por entenderem minha ausência em muitos momentos.

Ao Ricardo Dall'Antônia, leitor atento, revisor especial e amigo de longa data, por dedicar parte de seu precioso tempo às minhas dúvidas.

Ao Edson P. Pimentel, ouvinte atento, pela amizade incondicional.

À Valentina Rogulin, secretária exemplar, amiga em todas as ocasiões.

À Maria Amélia F. Perazzo, minha maior interlocutora nesses anos de magistério, por acreditar em meus projetos.

À Profa. Dra. Priscila Perazzo, coordenadora do Projeto *Memórias do ABC*, do qual participo, pelo enriquecimento intelectual que me propiciou nesses anos de

parceria na pesquisa.

Aos meus alunos do Ensino Fundamental, Médio e Universitário, razões de minhas buscas.

Aos meus sobrinhos Lígia e Guilherme, pela proximidade maior e por me fazerem acreditar no futuro.

Resumo

Esta pesquisa insere-se na área de Linguística Aplicada à educação. Enfatiza o papel do aluno e do educador sob o paradigma crítico em aulas de leitura de textos publicitário, tendo por pressupostos a indeterminação dos sentidos e a leitura como um processo de co-construção social no enfoque interacionista. Por essas razões, destacam-se o uso dos protocolos verbais em grupo, a escuta sensível e a ação intencional do professor como participante na orquestração dos eventos de leitura, pelo “revozeamento” das contribuições dos alunos, abrindo espaço para a manifestação efetiva dessas vozes na arena pública da sala de aula. Também constam desse processo o uso do diário reflexivo do professor e dos relatos de vivência dos alunos como elementos auxiliares da reflexão na e da ação docente. Trata-se de uma pesquisa-ação, que possibilita interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados, com ênfase no processo, em situação natural. Justificam-na a necessidade de um olhar diferenciado sobre o ato de ler, que possibilite compreendê-lo e aperfeiçoá-lo em benefício do ensino de leitura em sala de aula. Portanto, direciona esse trabalho a metodologia da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico crítico, base para a reflexão sobre a co-construção negociada dos sentidos do texto, que propiciou aflorar uma metodologia em aulas de leitura pelo diálogo constante entre saber prático e teorias já estabelecidas.

Palavras-chave

Professor crítico leitura co-construção de sentidos

Abstract

Reading advertising material in the classroom: the teacher's reflexive and critical action

This research belongs in the field of Applied Linguistics in education. It stresses the role of student and educator during reading classes turning on advertising material under a critical paradigm, its assumptions being the indetermination of meanings and reading as a process of social co-construction under the interactional sociolinguistics focus. As a matter of course, high-lighted are the use of verbal protocols in group, the sensitive listening and the teacher's intentional action as co-participant in the orchestration of reading events through the revoicing of students' contributions, giving way to the effective involvement of these voices in the public arena of the classroom. As part of the process there are also the use of the teacher's reflexive diary and of the students' relationship reports working as auxiliary factors of reflection in and about the teaching activity. It is in fact an action-research which favours the interaction of the researcher and the subjects being researched, emphasizing the process, in a natural environment. Such action-research is justified by the need of a special approach to the act of reading, making it possible to understand and perfect it in behalf of the teaching of reading in the classroom. Therefore, it is the qualitative research methodology of critical ethnographic character, basis for the reflection about the negotiated co-construction of the senses of the text, that directs this research and has prompted the rising of a methodology in reading classes through constant dialogue between practical knowledge and long-established theories. Two questions have led the research: how does the group co-construction process of senses take place and in what way can the teacher act when the stance of privileged reader is left behind?

Key words

Critical teacher

reading

co-construction of senses

Riassunto

La lettura di testi pubblicitari in aula: l'azione riflessiva e critica dell'insegnante

Questa ricerca va inserita nell'area di Linguistica Applicata all'educazione. Insiste sul ruolo dell'alunno e dell'insegnante sotto il paradigma critico nelle lezioni di lettura di brani di pubblicità avendo come presupposti l'indeterminazione dei sensi e la lettura come processo di co-costruzione sociale de carattere interazionistico. Dovuti a queste ragioni, spiccano l'uso dei protocolli verbali in gruppo, il sentire con sensibilità e l'intervento intenzionale dell'insegnante come co-partecipe nell'orchestrare gli eventi di lettura tramite la rielaborazione dei contributi degli alunni, dando adito all'effettiva manifestazione delle voci nell'arena pubblica dell'aula. Fanno ancora parte del processo l'uso del diario di riflessione dell'insegnante e di rapporti di convívio degli alunni come sussidi ausiliari di riflessione nella e sulla azione docente. Si tratta di una ricerca-azione che rende possibile l'interazione fra ricercatore e soggetti recercati, con enfasi sul processo, in situazione naturale. A giustificarla c'è il bisogno di uno sguardo speciale sull'atto di leggere in modo a capirlo e perfezionarlo negli interessi dell'insegnamento di lettura in aula. Di conseguenza, guida questo lavoro la metodologia di ricerca qualitativa de carattere etnográfico critici, base di riflessione sulla co-costruzione negoziata di sensi del testo, il che há favorito lo sboccio di una metodologia nelle lezioni de lettura per mezzo del dialogo costante tra conoscenza pratica e teorie da molto stabilite. Due domande hanno guidato la ricerca: in quale modo si sviluppa il processo di co-costruzione dei sensi in gruppo e come può portarsi l'insegnante rinunciato l'atteggiamento di lettore privilegiato?

Parole-chiave

Insegnante critico lettura co-costruzione dei sensi

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – As faces da leitura	13
1.1 A construção social dos sentidos	13
1.2 Leitura como processo social	19
1.3 A formação do leitor crítico	24
1.4 Ética em leitura e produção de texto publicitário	26
CAPÍTULO II – Estruturas participativas e “revozeamento”	41
2.1 Goffman e as configurações sociais	41
2.2 O’Connor & Michaels e a técnica discursiva do revoicing	43
2.3 Estratégias discursivas de participação e de co-construção de sentidos..	48
CAPÍTULO III – A ação docente na prática de leitura em sala de aula.....	50
3.1 O professor no paradigma tradicional	51
3.2 O professor reflexivo e o intelectual crítico reflexivo.....	56
3.3 As condições do professor em serviço	62
CAPÍTULO IV – Metodologia.....	67
4.1 Da pesquisa.....	67
4.1.1 Pesquisa-ação	68
4.1.2 Pesquisa de cunho etnográfica	71
4.1.3 Protocolos verbais em grupo	73
4.1.4 Diário reflexivo	75
4.1.5 Relatos de vivência dos alunos	77
4.2 Procedimentos para a aplicação da metodologia.....	78
4.2.1 Tratamento dos dados	85
4.2.2 Categorias de análise.....	85
CAPÍTULO V – Análise dos eventos sociais de leitura.....	88
5.1 Minha atuação nos protocolos verbais em grupo	89
5.1.1 Monark Brisa: Grupo A	90
5.1.2 Biscoito Calipso: grupo A.....	98
5.1.3 Biscoito Calipso: grupo B	103
5.1.4 Biscoito Calipso: Grupo C	105
5.1.5 Biscoito Calipso: 2004	110
5.2 Os sujeitos alunos	124
5.2.1 Estruturas participativas e de co-construção de sentidos	124
5.2.2 Os relatos de vivência	143
CAPÍTULO VI – Discussão dos resultados	158
6.1 Da ação docente.....	158
6.2 Dos sujeitos participantes	169
CAPÍTULO VII – Contribuições da pesquisa e considerações finais.....	172
Referências Bibliográficas.....	183
ANEXOS	191

INTRODUÇÃO

Como professora atenta às dificuldades dos que passam por minha orientação, sempre me preocupei com as questões ligadas à leitura, quer a de grande extensão (um romance, por exemplo), quer a de pequena extensão (enunciados de exercícios, etc.). Inúmeras vezes constatei enorme dificuldade dos alunos para entender a essência de textos, nem sempre porque fossem complexos, mas porque, com frequência, liam mal. Por vezes respondiam mal a um enunciado proposto ou resumiam idéias discutidas em sala de aula de forma totalmente contrária ao que fora partilhado.

Dentre as várias tentativas de entender a questão, em determinada época de minha carreira no magistério, propus a alunos de 6as. e 7as. Séries do Ensino Fundamental que elaborassem um diário, a fim de observar como organizavam seu mundo em palavras. Não se tratava de atividade de leitura, mas de produção, embora o propósito que me movia fosse semelhante ao que hoje me move: verificar as reflexões no cotidiano desses alunos, em ambiente natural, e sua organização mental. Notei alguns aspectos positivos naquela atividade, mas eu ainda não tinha leituras que pudessem me ajudar a compreender melhor o assunto. Muito tempo se passou em relação a essa experiência, até que eu me propusesse a pesquisar leitura em sala de aula, usando o protocolo verbal em grupo e diário reflexivo. Lembrei-me da experiência com as 6as. e 7as. séries e das reflexões que não tinham avançado na época. Embora estivesse trabalhando com universitários de 2º. ano do Curso de Publicidade e Propaganda, eu notava, mantidas as devidas proporções, as dificuldades que apresentavam em ler criticamente peças publicitárias, mesmo que se creditasse isso à suposta falta de repertório cultural desses alunos. Portanto, novamente a leitura afluía como foco de meu trabalho.

E na conversa que tive com minha orientadora, quando me falava da origem dos estudos etnográficos na Antropologia – metodologia que achei pertinente para minha pesquisa – lembrei-me do escritor Euclides da Cunha atuando como repórter d*O Estado de S. Paulo*. Relatava, de São Paulo, dados da Campanha de Canudos (Bahia) e de seu líder Antônio Conselheiro, considerando a revolta um foco monarquista. Posteriormente, fazendo cobertura no próprio Arraial de Canudos como correspondente do jornal, compreendeu o drama daqueles excluídos. Dessa mudança de ponto de vista da cena de enunciação, surgiu o grandioso *Os Sertões*. Então pensei que, talvez como ele, no princípio, eu também estivesse “olhando pelo lado errado do telescópio”, como diz o protagonista do filme *Uma janela para a lua*, de Alberto Simone (*Colpo di Luna*, 1995), na cena final ¹. O que significa dizer que a forma pela qual eu entendia leitura e seus significados era limitador, carecia de novos referenciais, de suporte teórico elucidador para que eu não me enganasse olhando o telescópio por seu lado espelhado.

No entanto, resultados de pesquisa feita pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), no decorrer de 2000 e divulgados em 4/12/2001, ratificavam minha observação prática de sala de aula em relação às habilidades de leitura e compreensão de textos por alunos brasileiros.

Essa pesquisa avaliou o desempenho de estudantes de 15 anos de idade relativo à compreensão e habilidade de aplicar os conhecimentos em leitura, matemática e ciências. O Brasil ficou em último lugar. Nos dados relativos à leitura, havia 5 níveis, sendo o 5º o mais alto. O Brasil teve apenas 1% dos estudantes no nível 5 e 3% no nível 4. A Finlândia – primeiro colocado na pesquisa – teve 18% no nível 5 e 32% no nível 4. Nossos resultados

¹ O horizonte dos fatos é a fronteira do buraco negro. Perdi anos pensando no que há depois da fronteira. Como nasce um buraco negro? Aonde vai tudo que engole? No que se transforma? Não achei respostas, mas sacrifiquei tempo, amizade, amor... No dia em que morrei o meu pai, queria ir a escola. Não me deixaram ir. Nesse dia, decidi como eu seria para sempre, que estratégias usaria para não sentir falta dele, que armaduras usaria para evitar a dor. Agora vejo que olhava do lado errado do telescópio. Aquela dor foi um enorme buraco negro dentro de mim. Não tenho teorias para enfrentar o mundo. Sei que, se nada toca você, nada o deixará feliz.

pareciam apontar um problema sério em relação à leitura. Nos dados da pesquisa da OCDE referentes a 2003, o Brasil ficou em 36º. lugar.

Ainda que tais resultados pudessem conter eventuais distorções, por vários fatores, pensei então que um olhar diferente, “pelo outro lado do telescópio”, como o do personagem do filme mencionado, ou ainda, sob outro ângulo, como o de Euclides da Cunha, talvez apontasse novos encaminhamentos, úteis à reflexão de outros profissionais na área. Também que me ajudasse na pesquisa sobre a compreensão desses alunos da construção dos sentidos mediante leituras em grupo – ativa, reflexiva e crítica – de peças publicitárias, foco da futura profissão dos universitários com que trabalho.

Busquei harmonizar pesquisa, trabalho e dificuldades iniciais para “orquestrar” essa turma. Os questionamentos afluíram e propiciaram uma reflexão: “Por que não realizar a pesquisa sobre leitura crítica e construção social de sentidos – uma dificuldade detectada nessa turma ao ler peças publicitárias – e, ao mesmo tempo, promover uma tentativa diferenciada de abordar a relação professora/ alunos, na própria sala de aula?” O momento era propício para aprofundar minha visão de leitura como construção social, pela reflexão sobre ação docente além de beneficiar a relação professor/aluno/ aprendizagem.

Propus-me buscar uma visão diferenciada da leitura na construção de sentidos de textos com esses universitários, destacando a co-construção entre os pares (alunos-atores sociais), mediada pela professora (“orquestradora”), abandonando a leitura privilegiada da professora-autoridade. Já se pode ver aí o pressuposto da indeterminação dos sentidos (Bloome, 1993: 98; Zanotto & Moura, 2000).

Entender, portanto, leitura como indeterminada significou trabalhá-la com sentido plural, porque muitos são os fatores que interferem na construção de sentidos por esse viés, como a metáfora, a ambigüidade, a polissemia, etc. Por isso a negociação seria um caminho para se chegar à construção dos sentidos nos eventos de leitura, o que me distanciaria da visão

cartesiana objetivista de pesquisadora, para a qual o sentido seria determinado, desconsiderando a complexidade do ser humano. Com isso, pretendi estimular o desenvolvimento do senso crítico e a conscientização do futuro profissional de Publicidade por meio de atividades de análises interativas, enquanto fazia aflorar nele responsabilidade ética na produção de textos da área, pela desconstrução reflexiva desses materiais e pela socialização dos sentidos na leitura com seus pares. Essas ações poderão implicar positivamente a formação de identidade profissional mais consciente e ética desses alunos, em consonância com novos desafios educacionais para o professor inserido numa sociedade em acelerada transformação.

Cabe aqui um parêntese para relacionar minha postura profissional dentro dessa nova sociedade e suas novas exigências. Na **Conferência Internacional sobre Educação**, patrocinada pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura –, em 1990, na Tailândia, elaborou-se a “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”.

Nas palavras de Antunes (2001: 11):

Esse documento enfatiza a angústia de educadores de toda a Terra com o extraordinário avanço do processo de informações no mundo, submetendo a educação a incontornáveis mudanças. Face à banalização da informação, seu papel não mais poderia ser o de simplesmente informar os saberes que a humanidade acumulara e *sim de transmitir de forma maciça e eficaz novos saberes mas também encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas maciças de informações*.

Com base nessa nova diretriz, entre 1993 e 1996, especialistas do mundo todo prepararam um relatório – “Educação – um tesouro a descobrir” – no qual apontam quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, a viver com os outros e aprender a ser. Transcrevo Antunes (op. cit.: 14-15), conforme segue:

Aprender a fazer. ...ênfatiza a questão da formação profissional e o preparo para o mundo do trabalho. Que não se entenda aqui que o tema possa se referir ao Ensino Técnico ou algo similar, mas sim que a escola, desde a educação infantil, ressalte a importância de pôr em prática os conhecimentos significativos ao trabalho futuro. Aprender a fazer, portanto, não pode continuar significando ‘preparar alguém para uma tarefa determinada’, mas sim despertar e estimular a criatividade para que se descubra o valor construtivo do trabalho, sua importância como forma de comunicação entre o homem e a sociedade, seus meios como ferramentas de cooperação e para que transforme o progresso do conhecimento em novos empreendimentos e em novos empregos;

Aprender a ser retoma a idéia de que todo ser humano deve ser preparado inteiramente – espírito e corpo, inteligência e sensibilidade, sentido estético e responsabilidade pessoal, ética e espiritualidade – para elaborar pensamentos autônomos e críticos e também para formular os próprios juízos de valores, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir em diferentes circunstâncias da vida;

Aprender a conhecer . Isto é, a adquirir as competências para a compreensão, incluindo o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento;

Aprender a viver juntos, a viver com os outros. Para que isso possa verdadeiramente acontecer, é essencial que os professores tenham coragem de desvestir a escola de sua fisionomia de quartel e deixar de ser um disfarçado campo de competições para , aos poucos, ir-se transformando em verdadeiro centro de descoberta do outro e também um espaço estimulador de projetos solidários e cooperativos, identificados pela busca de objetivos comuns.

Esses pilares favorecem meus objetivos no que se refere a incentivar o jovem para uma visão mais crítica e ética dentro da profissão a que se dedicará, sem perder de vista o seu potencial criador, dando-lhe oportunidade de aprender com o outro e tornar-se autônomo em leitura e produção de textos da área, de forma reflexiva, crítica e ética.

Acredito que, como eu, outros professores enfrentam, nas atividades de leitura e construção de sentidos, entre inúmeros outros problemas, um entrave ao seu trabalho profissional, haja vista os resultados de pesquisas internacionais e nacionais sobre o assunto.

Também é constante a reclamação de professores de outras áreas para os professores de língua quanto à dificuldade de muitos alunos na resolução de questões propostas porque lhes falta compreensão do enunciado.

É bom lembrar que ler textos e/ou enunciados de física, química, matemática, etc. requer não somente conhecimento lingüístico, mas também conhecimento específico da área em questão. Ressalto ainda que o projeto de língua de alunos deve ser responsabilidade de todo um grupo como projeto pedagógico e compromisso de uma instituição e não apenas do professor especialista.

Assim, os resultados desta pesquisa poderão constituir material para reflexão/modificação da prática em sala de aula por parte do professor. Isso auxiliará os alunos a compreender melhor o processo de construção de sentidos numa prática social em grupo, situação que lhes possibilitará o exercício do respeito ao outro e aos seus conhecimentos – alicerces de postura ética, colaborativa e responsável nas equipes organizadas de trabalho.

Eis, em resumo, as razões que me levaram a enveredar pela pesquisa **na e da** minha ação docente: unir uma necessidade pedagógica e um projeto de pesquisa em benefício de ambas as partes, que entendo indissociáveis, verso e reverso de uma moeda: professor/pesquisador e alunos.

Propus então aos alunos o problema, expliquei-lhes minha finalidade e, com algumas resistências, iniciamos as gravações de eventos de leitura em grupo (protocolos verbais), em sala de aula. Afinar sintonia com esse grupo, de início extremamente dispersivo, foi tarefa árdua, nem sempre pacífica. Exigiu muita discussão, muitas pausas nas atividades. Apesar disso, já nos primeiros relatos de vivências dos alunos, havia indicadores de que essa construção social dos sentidos em grupo poderia ser uma empreitada produtiva para as partes.

Partindo das dificuldades apresentadas por alunos de Propaganda e Publicidade em leitura crítica de peças publicitárias, busquei não apenas trabalhar o tema numa ótica de co-construção negociada de sentidos entre os pares – considerando que o sentido é indeterminado – como ainda desconstruir a visão estabelecida de que o professor é o detentor do sentido do texto. Por isso, interessei-me por observar de que modo esses alunos construíssem sentidos em grupo, uma vez que queria interferir tanto como pesquisadora, a fim de tirar conclusões científicas que melhorassem a compreensão do problema, quanto como professora interessada em mudar para uma prática mais ativa e benéfica para meus alunos.

Dessa forma, esperava contribuir para as novas percepções dos alunos em relação ao ato de ler, com senso crítico mais desenvolvido pelas reflexões promovidas pelos grupos de trabalho. Também esperava contribuir para uma nova forma de ação docente em sala de aula que, efetivamente, pela prática reflexiva e escuta sensível, fosse responsável pela atribuição de voz aos alunos em consonância com práticas desejáveis de valorização do saber que esse aluno traz.

Nesse sentido, o papel do professor seria de *mediador*, não mais *centralizador* das ações desenvolvidas nas jornadas de descoberta em leitura. Assim, propus-me trabalhar, mudando um paradigma de formação de professor no qual me inseria, mas que me incomodava. É nesse cenário que minha pesquisa aflora.

Com a proposta de mudança, a pesquisa-ação mostrava-se adequada como método porque possibilitava trabalhar reflexivamente com o problema detectado na própria prática de sala de aula e interferir para solucioná-lo, numa ação conjunta com os alunos. Também propiciou a desautomatização do esquema da sala de aula como mero espaço/momento para repassar conteúdos.

Outro auxiliar valioso para minha postura de pesquisadora foi a pesquisa etnográfica, porque me orientou nas incertezas. Essa metodologia não fecha a visão do pesquisador,

permitindo-lhe atuar durante o processo da ação em sala de aula pela interação com os participantes, os alunos.

Em resumo, esta tese se fez com a finalidade de observar, em contexto social, como se dá a construção de sentidos na leitura de textos publicitários na interação em sala de aula, de modo que o professor fosse um mediador e não um leitor privilegiado, abrindo espaço para trocas democráticas entre os pares durante a realização de tarefas acadêmicas. Para isso, foi indispensável tanto rever minha atuação, quanto minha visão de leitura.

O objetivo, portanto, é fazer uma intervenção crítica no fazer docente que propicie mudanças benéficas para as partes envolvidas, professor e aluno em leitura crítica de texto publicitário.

Com esse fim, utilizarei como metodologia de pesquisa:

- a pesquisa-ação (Barbier, 2002; Thiollent, 2003; André, 2000; Chizzotti, 2003);
- a pesquisa de cunho etnográfico (Nunan, 2001; Winkin, 1998; Erickson, 2001);
- a metodologia introspectiva em que se inserem os protocolos verbais em grupo (Zanotto & Cavalcanti, 2003, Zanotto & Palma, 2003);
- o diário reflexivo (Machado, 1998 e 2004; Garrido, 2001)

Os protocolos e o diário foram usados também como instrumentos pedagógicos nesta pesquisa. Discorrerei sobre o assunto na metodologia.

Esta pesquisa realizou-se em 2002 e no 1º. bimestre de 2004 – com duas turmas diferentes, portanto – num Centro Universitário do ABC paulista, com alunos do curso de Publicidade e Propaganda (2º. ano matutino), durante as minhas aulas de Língua Portuguesa II, com 2 h/a de carga semanal. O espaçamento na linha do tempo na coleta de dados será esclarecido na análise dos dados.

A escolha do local de pesquisa deveu-se a ser aquele um de meus locais de trabalho (elemento facilitador) e a sala uma das minhas turmas na instituição. A classe era pouco numerosa e, ao longo do ano, houve desistências. Por ocasião da coleta de 2002, eram 32 alunos, com média de 20 anos de idade. Polarizando essa média, havia três alunos com 19 anos e 2 com 29 anos. Um dos alunos cursava a disciplina em regime de dependência.

Propus-me, assim, a pesquisar o cotidiano de sala de aula de uma turma de universitários de 2º. ano de Publicidade (contexto natural), utilizando protocolos verbais em grupo, em leitura de textos publicitários, com a finalidade de repensar minha prática de professora e observar como os sentidos são socialmente construídos e negociados em leitura pelos atores sociais em interação. Quis ainda pesquisar a forma de interferir positivamente para melhorar a leitura crítica como prática social.

A turma de 2004, no dia da coleta, contava 25 alunos – 14 mulheres e 11 homens – com média de 18 anos. O mais novo tem 18 e o mais velho 25. Dos que trabalham (19), nenhum deles atua ainda na área de estudo. São alunos procedentes da rede pública (14) e da particular (10), tendo 2 deles cursado tanto escola pública quanto particular. Desse grupo, 3 informaram já ter vivenciado algo parecido com o protocolo verbal em grupo: uma em um grupo de teatro, outro em gestão participativa da Atlética na Faculdade e o terceiro não deixou claro em que circunstância realizou atividade semelhante à proposta.

É uma turma bem afável, no que difere da turma de 2002, que só se tornou mais receptiva quase ao término do ano letivo. Por essa razão, em relação ao grupo de 2002, escolhi para análise o último dos 4 protocolos, quando já compreendiam melhor os benefícios do uso desses protocolos.

Observei que, nas análises dos textos publicitários em aula, era freqüente reinar o silêncio, que tomei, algumas vezes, por agressão. A pouca disposição e os resultados insatisfatórios desses alunos me obrigaram a repensar minha atuação, porque me interessava

levar a bom termo o ano letivo, sem desgaste para as partes. Isso me fez refletir com profundidade para resolver, senão minimizar o problema, porque, na minha formação docente, estão pressupostos a responsabilidade profissional, social e ética com os alunos que oriento. Não poderia, portanto, fingir que não havia um problema a solucionar: esses alunos não conseguiam ler aprofundadamente os textos apresentados, engajar-se na discussão da professora, participar qualitativamente durante as aulas. E eu, para completar, não achava caminhos para orientá-los.

Como então fazer com que se engajassem nas tarefas e melhorassem o desempenho em leitura crítica, necessária tanto para as práticas cotidianas de leitores maduros quanto para o perfil do futuro profissional da área?

Desse questionamento surgiu a busca de novas metodologias de ação docente (protocolos verbais em grupo, técnica discursiva do *revoicing*) e a necessidade de enfrentar a situação sob outro ângulo, o do professor que, a partir da auto-observação crítica de sua prática, é capaz de produzir conhecimento com base na própria prática (reflexão crítica na/da ação docente), num processo constante que envolve teoria e prática e alterar uma prática cristalizada de ação. Conseqüentemente, algumas perguntas surgiram e tratei de sistematizá-las para dar corpo a uma pesquisa na e da minha ação como professora e pesquisadora.

Este trabalho de pesquisa insere-se no campo da Lingüística aplicada ao ensino de leitura, segundo o modelo sócio-interacional crítico, na abordagem crítica para a pesquisa educacional e social. Politicamente, assumo a reflexão crítica como forma de intervenção no fazer docente, tendo a ética como base da minha ação.

Norteiam esta pesquisa, portanto, as seguintes questões:

- Como ocorre o processo de co-construção de sentidos em grupo?
- Como eu posso abdicar da visão preestabelecida de que o professor é o detentor privilegiado do sentido de textos e propor novas formas de atuação?

Decorrem dessas perguntas os seguintes objetivos:

- Elucidar processos de co-construção de sentidos em grupo.
- Buscar novas formas de atuação do professor em aulas de leitura, abandonando o papel de autoridade interpretativa.

Com a finalidade de responder às perguntas desta pesquisa, organizei meu trabalho conforme segue.

No primeiro capítulo, teço considerações sobre a leitura como evento social na construção de sentidos, a relação leitor/texto e estabeleço o que considero o *leitor crítico*. Também destaco as características do texto publicitário e a importância da ética na leitura/produção desses textos.

No segundo capítulo, resenho três autores que utilizei na análise dos dados: Goffman(1981, 1986) e os construtos de *animador, principal ou responsável* aliados aos *participant frameworks* (quadros participativos); O'Connor & Michaels (1996) e a técnica discursiva do *revoicing*, entendida como plano de ação intencional para dar voz ao aluno, e as estratégias discursivas dos alunos para construir sentidos.

No terceiro capítulo, considero a leitura sob a óptica de dois paradigmas formadores de professor – o tradicional e o crítico reflexivo – e discuto aspectos ligados às condições de trabalho do professor em serviço.

O quarto capítulo aborda aspectos metodológicos que embasam a condução da pesquisa, apresentando a pesquisa-ação, a pesquisa de cunho etnográfica, os protocolos verbais em grupo, o diário reflexivo do professor e os relatos de vivência dos alunos. Ainda nesse capítulo, apresento a metodologia da coleta e de análise dos dados.

O capítulo quinto é dedicado à análise dos dados obtidos nos protocolos verbais, acrescido de reflexões baseadas em meu *diário reflexivo* e nos *relatos de vivência* dos alunos.

As discussões dos resultados desta pesquisa em relação à ação docente e docente apresentam-se no sexto capítulo.

O sétimo capítulo traz as contribuições da pesquisa e as considerações finais. Seguem-se as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I – AS FACES DA LEITURA

Neste capítulo, discuto a importância da co-construção negociada de sentidos (Spink, 2000; Boutet, 1997; Souza e Silva, 1994; Koch, 1997), de forma colaborativa em eventos sociais interativos de leitura (Bloome, 1997; Kerbrat-Orecchioni, 1998; Kleiman, 2001), sob a ótica da indeterminação (Zanotto & Moura, 2000), em que os interactantes se empenham cooperativamente (Grice, 1995; Reddy, 1993; Mey, 1987) na consecução de uma tarefa acadêmica. Também destaco as relações que se estabelecem entre leitor e texto, (Possenti, 2001; Eco, 2000), a compreensão como processo cognitivo que necessita de um espaço para se desenvolver (Kleiman, 2000) e o que significa leitura para esta tese (Kleiman, 2000). Outro item a que faço referência é a importância de ser leitor crítico num mundo em que somos alvos de múltiplas influências midiáticas (Castro, 1988; Rossi, 2003). Encerra o capítulo a importância da ética na leitura /produção em publicidade (Carvalho, 1996; Breton, 1996; Donzal & Kernan, 1992).

1.1 A construção social dos sentidos

O pressuposto desta pesquisa é que produzir sentidos é uma atividade social e dialógica que supõe a linguagem. Por essa razão, aqueles que se apresentam nos eventos de leitura devem ser vistos como vozes que carregam suas experiências individuais para a co-construção negociada dos sentidos em grupo. Conforme Spink (1997/2000), *o conhecimento não é uma coisa que as pessoas possuem em suas cabeças, e sim algo que constroem juntas* (p.27). Essa é a visão construcionista da compreensão dos sentidos na qual eles passam a ressignificar nas interações sociais face a face. Por isso, a construção de sentido aqui é vista do ponto de vista da Sociologia.

Falo em *sentidos* porque acato também a idéia de que a indeterminação é algo presente nas interações. Nelas percebemos que os sentidos são indeterminados, havendo, portanto, a

necessidade de negociá-los nas trocas sociais (interações). Bloome (1993:104) afirma que a indeterminação está presente no evento cultural e social de ação coletiva e colaborativa:

À medida que as pessoas agem e reagem uma em relação às outras, os significados e conseqüências a que estão reagindo nem sempre são claros (indeterminância tanto planejada como não planejada) e, mesmo se foram claros, tomadas por claros e convencionalmente escritos para aquela ocasião, seus significados e valor real sempre estarão sujeitos à contestação e mudanças futuras.

Como os significados não são precisos, os enunciados são sempre indeterminados, (envolvem ambigüidade, polissemia, etc.) porque podem receber interpretações variadas, dependendo tanto do contexto lingüístico como das situações extralingüísticas, razão pela qual o sentido precisa ser construído e negociado.

Em relação à expressão *interação verbal*, reconheço sua imprecisão porque induz à crença de que as trocas verbais, nestas situações, são recíprocas e simétricas entre os interlocutores. E isso não é a expressão da verdade. Pode haver dominâncias de turno por parte de alguns interlocutores (assimetria nas relações), caracterizando, na maioria das vezes, um exercício de poder. Outras vezes, pode ocorrer o silêncio intencional por parte de outro interactante. Há muitas outras formas de se manifestar numa interação. Uma das críticas de Coracini (1995), analisando aulas de leitura em língua estrangeira, é que nelas não há lugar para a pluralidade de leituras porque

o professor conduz o aluno para a **sua** leitura que, na verdade, acredita ser a única possível e, portanto, a única correta; o aluno a aceita sem questionar, mesmo porque se vê acuado pelo sentimento de ignorância com relação à língua, sentimento esse que reforça a assimetria e garante o caráter fixo dos lugares a serem ocupados em sala de aula pelos agentes do processo de ensino-aprendizagem de línguas (p.31).

Podemos dizer que, muitas vezes, isso também ocorre em aulas de língua materna. Para que isso se altere, é preciso mudar o papel do professor e transformar visão de leitura de texto.

Por essa razão, para que uma interação verbal tenha êxito, será preciso a cooperação ativa de interlocutores, movidos por objetivos comuns. Dada a imprecisão dos sentidos, a negociação se faz necessária para haver um mínimo de ajustamento entre os atores sociais, desde que haja um propósito comum – em nosso caso, a leitura crítica de peças publicitárias em grupo.

Um dado a observar na negociação – aqui entendida como processo em que acordos são desejados – é o equilíbrio dos turnos de fala. Para Sousa e Silva (1994), é um *processo pelo qual duas ou mais partes chegam a um acordo materializado em uma tomada de decisão comum* (p.17).

Destaco a cooperação ativa porque Zanotto & Moura (2000:7), tratando de indeterminação e negociação de sentido, informam: *Mas a cooperação nem sempre está presente na interação*. Como encarar as diferenças de crenças e os padrões institucionais que afetam os participantes de uma conversação?

Ao focar a abordagem interacionista do discurso, em que a língua é entendida no seu aspecto social e histórico, assumo que o sentido de um enunciado é produto de um trabalho colaborativo, construído pelos diferentes parceiros e a interação é o lugar de uma atividade coletiva de produção de sentido que implica negociação explícita ou implícita.

É nesse último enfoque interacionista que me atenho para abonar minha visão relativa à construção dos sentidos. Presidindo essa visão, destaco o esforço cooperativo entre os falantes, se o qual, nunca haveria acordo de sentido. E então melhor seria calar.

Reconheço também que a convergência, a homogeneidade de leitura soam falsos, porque os indivíduos têm histórias, ideologias divergentes. Assim, sobre uma base lingüística

comum, indivíduos diferentes constroem processos discursivos diferentes e contraditórios. Porém, em determinadas circunstâncias, é possível que a negociação seja acionada, se os interesses que os movem forem comuns.

Ainda que a cooperação nem sempre esteja presente na interação, embora Grice (1995), com suas máximas conversacionais, postulasse isso, o ato comunicativo, pelo *esforço* dos participantes (segundo Reddy, 1979/1993) ou por um *programa* (segundo Mey, 1987), pode levar à cooperação e ao entendimento entre os envolvidos. Por isso, a negociação deve ser entendida como o processo pelo qual os acordos são esperados. Deixo claro que *acordo*, aqui, deve ser entendido como o mínimo para garantir a interação no grupo. Não significa, necessariamente, concordância com a voz do outro, já que trabalho com a pluralidade de sentidos, que assegura as diferentes construções de sentidos dos sujeitos.

É bom lembrar que o conflito nas interações é também inerente a elas, uma vez que a simetria das relações comunicativas não é uma constante. Instaurado o conflito durante uma interação, ele também deve ser visto como fonte de sentido e deve ser acolhido sob a ótica da indeterminação.

Interessa-me a observação do processo nas interações dos eventos de leitura para compreender, pela análise desses eventos, como ocorre a construção social de sentidos estabelecida na situação discursiva.

Segue-se que estou negando a visão do leitor passivo e evidenciando sua interação com o produtor do texto e seu “projeto de dizer”, bem como as contribuições de seus pares com ênfase no papel do professor para criar oportunidades que valorizem essas contribuições. A construção de sentidos se fará então pela ativação de determinadas estratégias de ordem sociocognitivas, de sua visão de mundo, do saber partilhado e de pistas lingüísticas. Conforme diz Umberto Eco (1999/2000), considerando o produtor do texto,

...quando um texto é produzido não para um único destinatário mas para uma comunidade de leitores, o autor sabe que esse texto será interpretado não segundo suas

intenções mas segundo uma complexa estratégia de interações que co-envolve também os leitores, juntamente com a competência destes em relação à língua como patrimônio social. Por patrimônio social não entendo apenas uma dada língua como conjunto de regras gramaticais, mas também toda a enciclopédia que se constituiu mediante o exercício daquela língua, isto é, as convenções culturais que aquela língua produziu e a história das precedentes interpretações de muitos textos, entre os quais se inclui o texto que o leitor está lendo naquele momento (p.84).

Ocorre que, muitas vezes, os elementos mencionados nem sempre são ativados pelo leitor ou estão presentes, acarretando então outra leitura, diferente do “projeto de dizer” do produtor do texto, fato que não desabona esse leitor como produtor de sentido. Eco (op. cit.: 15), em relação à interpretação, considerando leitor/texto, diz que é possível fazer uma suposição sobre a “*intentio operis*” do texto, que a coerência do texto aprovará ou não, porém também é possível fazer várias conjeturas interpretativas. Recorro ao que diz J. Hellis Miller (1970:16), citado por Eco:

Não é verdade que...todas as leituras sejam igualmente válidas... Algumas leituras são, indubitavelmente, erradas... Revelar um aspecto da obra de um autor amiúde significa ignorar ou deixar na sombra vários outros.

Nessa visão, está pressuposto que todo texto tem suas potencialidades. E esta pesquisa abona a leitura como evento social, cujo sentido é co-construído pelos interactantes. Informa Koch (1997:25) que *o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação.*

Há sentidos revelados nas interações que afluem, como destaca Boutet (1997), por influência de fatores culturais, sociais ou étnicos. Nem por isso deixam de ser sentidos possíveis e menos válidos do que o do produtor do texto.

Concordo, então, que não há uma leitura única, pois uns captam mais, outros menos, de acordo com suas experiências, vivências, conhecimentos. Embora pistas textuais possibilitem apontar para leituras possíveis (ou mesmo para aquelas que não se justifiquem),

nenhum texto oferece todas as indicações para a sua decifração, uma vez que há muito de implícito nele. Por isso, é uma ilusão acreditar que tudo está expresso no texto. Uma imagem usada para essa questão do dito/não dito é a analogia com o iceberg: a superfície dele (materialidade lingüística) não corresponde ao que está imerso (implícito). Essa metáfora aparece em Dascal, em “Modelos de interpretação” – cópia mimeografada – citado por Koch (2002: 18). A autora destaca os diferentes modelos analisados pelo autor – adepto do modelo pragmático – cuja preocupação é a busca dos sentidos. Dascal propõe a complementaridade entre esses modelos, já que considera o homem um “caçador de sentidos” e a fusão de modelos seria benéfica.

Como os atores sociais nesta pesquisa trabalharam em interação face a face, pude observar como constroem e negociam o sentido na interação, como partilham seus conhecimentos enciclopédicos, lingüísticos para construir sentidos para os textos apresentados.

Partindo das dificuldades apresentadas por alunos universitários do curso de Propaganda e Publicidade em leitura crítica de peças publicitárias, busquei trabalhar a leitura numa ótica de co-construção negociada de sentido entre os pares, considerando que o sentido é indeterminado, e ainda desconstruir a visão estabelecida de que o professor é o detentor do sentido do texto. Consolidaram-se como problemas a analisar a forma de esses alunos construir sentido em grupo e a orquestração do professor na ação para auxiliá-los na construção crítica de sentidos em grupo.

Dessa forma, espero contribuir para as novas percepções desses alunos em relação ao ato de ler, com senso crítico mais desenvolvido pelas reflexões promovidas pelos grupos de trabalho, fato que deverá colaborar no exercício desses futuros profissionais de Publicidade. E ainda propor para meus pares uma reflexão crítica em relação ao ato de ler textos por meio de

protocolos verbais em grupo, utilizados aqui tanto como instrumento de coleta de dados quanto como instrumento pedagógico.

1.2 Leitura como processo social

Possenti (2001), discutindo leitura no campo da Análise do Discurso de linha francesa (Pêcheux, sobretudo), faz um breve histórico do assunto, desde o século XIX até hoje, e enumera três estágios. No primeiro, coloca a leitura filológica, em que o autor tem o papel principal. Nesse caso, a língua era vista como transparente, com a concepção unitária de autor. Já com o estruturalismo, sai de cena o autor e surge em seu lugar o texto, que *fornece a completa semiose* para a sua leitura. O autor alerta para o fato de os textos serem plurissignificativos e *menos código*, apresentando espaços em branco que devem ser preenchidos.

Continuando a sua exposição, Possenti informa que o próximo passo destaca o leitor: “quem lê é o leitor”. Daí decorrem duas visões, na avaliação do autor: uma interessante e outra banal. Na banal, diz ele que cada um pode ler como quiser; na interessante, há limitações relacionadas a gêneros, épocas, com critérios para acatar ou não uma leitura. Para o autor, a Análise do Discurso não aceita a primeira porque

não acredita que haja sujeitos individuais que leiam ‘como querem’, mas sim que há grupos de sujeitos (situados em determinada posição) que lêem como lêem porque têm a história que têm (p. 28).

Já a Pragmática, segundo o autor, abona a tese da liberdade do leitor, porque supõe que textos não têm sentido e que, por isso, pode-se ler como quiser. Possenti argumenta que, *se de um texto se fazem muitas leituras, é que ele tem muitos sentidos, e não nenhum* (p.29). E ainda afirma que a origem dos sentidos atribuídos ao leitor só podem ter-se originado de outros textos, portanto, de outras leituras e, por isso, *devem ter ou fazer sentido* (p. 28).

Penso que, na leitura como processo interativo, vista pela Pragmática, importa a relação leitor/interlocutor através do texto e sua determinação pelo contexto social no qual significados múltiplos podem aflorar. Nesse caso, o texto tem caráter aberto, não significa dizer que não tem sentido, senão que pode ter muitos sentidos.

Portanto, entendo que há sentidos que fazem parte do núcleo estável do texto e podem ser ratificados com base em pistas lingüísticas no próprio texto; outros, se esclarecem pela ancoragem mais intensa no contexto de produção; e há aqueles produzidos pelos leitores e suas contingências. Esses últimos nem sempre são aceitos pacificamente no grupo, porque os indivíduos têm diferentes histórias, formações. Nesse último aspecto, não haveria mesmo sentido certo/errado do ponto de vista do leitor, de seu momento e de suas experiências. Para ele, sua construção reflete seu momento. A leitura que fez pode não ser válida para o grupo, mas faz sentido para esse leitor, de forma individual. Por fim, e de importância capital, sob a ótica da indeterminação, todas essas leituras podem se relativizar quando a ambigüidade, a polissemia, a vagueza, o sentido figurado se apresentam no texto. Nesse aspecto, nas atividades em grupo, a negociação é um caminho para precisificar os sentidos, não significando, porém, homogeneização dos sentidos. Configura-se a importância do professor e o relevo de sua ação, com destaque para os protocolos verbais em grupo, instrumento pedagógico que permite instaurar, pelo “pensar alto”, esses aspectos relacionados à leitura. Também Kleiman (1989, 2001:7) destaca a ação do professor ao discutir texto e leitor. Informa a autora que a compreensão de textos é um processo cognitivo e que, portanto, não se ensina; porém, cabe ao professor criar oportunidades que permitam ao aluno o desenvolvimento desse processo cognitivo.

Como leitura é um ato social entre dois sujeitos (leitor-autor), cada um com objetivos e necessidades socialmente determinadas, a interação entre ambos resultará desses aspectos

(op. cit.:10). Se as experiências de sujeitos leitores são diferentes e variadas – porque também têm histórias diferentes – sempre haverá leituras diferentes.

A meu ver, não se trata simplesmente de qualificar uma leitura como banal ou interessante, segundo a afirmação de Possenti (2001). Entendo que todas as leituras são possíveis, já que o universo de conhecimentos tanto do autor quanto dos leitores pode ser diferente, o que resulta em multiplicidade de sentidos construídos, todos possíveis, porém, nem todas ratificadas pelo grupo ou pelo texto, conforme situações mencionadas anteriormente.

Vale ainda destacar o pensamento de Barthes (1990), quando estabelece a relação signo/sujeito. Nessa relação, para ele, está a compreensão desse sujeito ao observar esse signo e, portanto, uma leitura pode ultrapassar o simples registro da imagem apreendida. É esse autor que, na análise de texto publicitário identifica três tipos de mensagem: a lingüística, a literal e a simbólica. A primeira encarrega-se de desqualificar significados distintos daquele que produziu a imagem; a segunda *naturaliza a mensagem simbólica, inocenta o artifício semântico, muito denso da conotação* (p. 37). Conforme Ozorio, em artigo publicado na internet – Portal Multirio, acessado em 17/3/2005 –, sob o título “Televisão e criança: por uma leitura crítica e reflexiva da mensagem audiovisual”, eliminar a conotação é um processo mental apenas, fato que dá caráter utópico à denotação da imagem.

Por essa razão, Barthes (op. cit.: 38), destaca a mensagem simbólica, conotada, que possibilita variedade de leituras segundo os indivíduos que a lêem: *a diversidade das leituras não é, no entanto, anárquica, depende do saber investido na imagem (saber prático, nocional, cultural, estético).*

Também Fairclough (2001:103), tratando de significado potencial de um texto e sua interpretação, toca na indeterminação dos sentidos:

O significado potencial de uma forma é geralmente heterogêneo, um complexo de significados diversos, sobrepostos e algumas vezes contraditório, de forma que os textos são em geral altamente ambivalentes e abertos a múltiplas interpretações.

Conforme observa Bloome (1993: 98), a indeterminação é responsável pelo fazer colaborativo num evento de leitura pelo indivíduo, quando *seus significados e significação são negociados e reconstruídos à medida em que as pessoas continuam a interagir*.

Mey (2001:197), analisando a posição do leitor/autor em obras literárias, afirma que o leitor é um colaborador ativo, porque co-produz a obra lida do autor, tornando-se um ator e não simples espectador. Denomina esse processo de dialético. Acrescenta:

O leitor é limitado pelas restrições do texto, mas este também fornece os graus necessários de liberdade pelo qual o leitor pode colaborar com o autor para construir o universo textual apropriado, consoante com as condições contextuais mais amplas que marcam o mundo e o tempo em que vive o leitor.

Ora, de tantos pontos de vista sobre leitura e construção de sentidos de texto, penso que leitura e construção de sentidos devem ser vistos como processo interacional entre leitor-texto, segundo a qual o leitor emprega seu conhecimento prévio, sua visão de mundo, sua memória discursiva, sua subjetividade enfim, que poderão ser negociados no grupo, num contexto situado. Entenda-se que não estou tratando de um leitor ideal, sempre cooperativo, mas social e culturalmente situado. Assim, tanto o conflito quanto o consenso podem ocorrer na construção social de sentidos.

Por que estou interessada na construção social de sentidos? Como leitura é uma prática social, e uma das diretrizes da educação atual é educar para viver com os outros, eis uma, dentre as várias justificativas, para essa opção. Nesse sentido, a concepção teórica de leitura como processo social e a metodologia do protocolo em grupo contribuem para pôr em prática essa orientação. A sala de aula, portanto, se afigura como o espaço social adequado para isso.

E nela, pelo exercício da leitura e pelo esforço colaborativo entre os pares, estimulados pelo professor, é possível atuar para desenvolver essa construção coletiva de sentidos.

Essa circunstância propiciará aos alunos aprender a ouvir, argumentar, reorientar-se, levantar hipótese, discordar, concordar e aceitar, nas trocas com seus pares, possibilitando-lhes deduzir que não há respostas definitivas.

Sacristán (2002:99), a respeito dessa diretriz, afirma:

Nós, seres humanos, somos criadores natos de significados (cultura geral) e de relações que nos vinculam de maneira mais ou menos estreita com os demais (cultura social), porque temos capacidade mental e necessitamos explicar para dar sentido ao que nos rodeia e a nós mesmos, e também porque sempre necessitamos de alguém.

Será nesse tipo de ação, promovida intencionalmente na sala de aula, que o professor terá um excelente campo para o desenvolvimento do senso crítico daqueles que orienta, além de desenvolver a prática democrática do exercício da voz do aluno, de sua subjetividade e do exercitar sua habilidade de escuta, rompendo com o paradigma do professor centralizador e autoritário, cuja voz é a oficial.

E o que as práticas tradicionais de leitura têm feito senão afastar o aluno do ato de ler, com práticas que destacam a versão autorizada da leitura do texto pela ótica do professor? Por isso, proponho, para sair dessa visão estagnada, criar situações que propiciem a interação entre professor-aluno e aluno e seus pares. Constrói-se assim uma visão dinâmica de leitura que valoriza a voz dos alunos, possibilitando-lhes trazer suas experiências e suas dificuldades para o grupo com o qual interagem. As trocas na interação lhes permitem construir sentidos em conversas sobre texto, conforme Kleiman (2001:24).

Sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é durante a interação que o leitor mais experiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno nem sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão (p.24).

Para a autora, (op. cit.:10) a leitura como construção social se dá na interação: *é na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto para que aquela criança que não entendeu o texto o entenda.*

Embora a autora discuta questões de leitura direcionada para crianças, não vejo obstáculo em transpô-las para a construção de sentido em grupo de alunos adultos, uma vez que o princípio é o mesmo: haverá conflitos, negociação, acordos em relação à tarefa acadêmica estabelecida. Nas trocas entre os pares, é possível, pela mediação do professor interessado no crescimento intelectual de seus alunos, com base em técnicas discursivas, trabalhar para que o grupo, por ação intencional, construa sentidos de forma crítica para os textos.

Será tarefa do professor conscientizá-los de que é possível fazer leituras múltiplas de um mesmo texto. Isso significa observar que nem o autor do texto, nem o professor que interpreta esse autor têm leituras privilegiadas. Esse é o caminho para entender as leituras que os alunos fazem.

Considerando o contexto desta pesquisa, optei por trabalhar com textos publicitários que envolvem tanto a linguagem escrita como a imagem, o verbal e o não-verbal.

1.3 A formação do leitor crítico

Como professor-reflexivo, imbuído do desejo de desenvolver uma prática libertadora de visões acríticas, de hábitos, tradições, costumes não questionados, cumpre-me discutir o conceito de *leitor crítico*.

Ser crítico depende de habilidades lógicas de raciocínio, as quais tornam o senso crítico inerente, inato ao indivíduo? Ou o senso crítico depende de estratégias de aula de leitura desenvolvidas pelo professor? Ou ainda, relaciona-se à idade do estudante, ao seu

amadurecimento? Será ainda condição daquele que transpõe suas vivências de mundo para o texto que lê? Ou de quem discorda do autor do texto?

Nessas circunstâncias, poucas seriam as entradas do professor: se inato, constituiria privilégio de alguns e, conseqüentemente, nenhuma metodologia adotada favoreceria desenvolvimento do leitor crítico. Esses questionamentos são feitos por Castro (1988) em artigo sobre o assunto.

Perante tantas dúvidas, a proposta da autora ancora-se em Vygotsky, que vê o pensamento verbal determinado pelo processo histórico-cultural e não uma forma natural, inatas de conhecimento. Sugere que a metodologia de leitura crítica propicie situações em que o pensamento verbal possa se movimentar e se aprofundar nas *mais diversas relações possíveis* do texto lido, estimulado pelo diálogo intrapessoal e pela polêmica (p. 167).

Nesta pesquisa, entendo como leitor maduro aquele capaz de identificar o caráter polissêmico da leitura, considerando imagem, texto e seu suporte físico, usando de seu repertório cultural acrescido das contribuições de seus pares nas discussões em grupo. Isso porque acredito que somos sujeitos historicamente constituídos de outros sujeitos, cuja memória discursiva está numa relação contínua *ad infinitum* de teia de textos, de relações intertextuais que presidem nossas construções sociais de sentidos. Será nas situações de trocas, ouvindo o outro, aceitando ou refutando seus argumentos, orientados pelo professor que ouve, reformula, dá voz e amplia as contribuições que surgem, que os alunos terão oportunidade de formarem-se como leitores críticos. Portanto, subjaz a esse meu posicionamento, o fato de que a língua não é neutra já que os textos são produzidos por indivíduos, para um público-alvo, com objetivos preestabelecidos, para conduzi-lo em determinada direção.

Na minha visão, o leitor crítico não vê o autor do texto ou o professor como autoridade, cujas leituras são privilegiadas, já que ele também conta como leitor/construtor de sentidos.

A leitura crítica de textos publicitários, constituídos predominantemente de imagens, favorecerá um alfabetismo crítico desse tipo de cultura de massa muito presente no nosso cotidiano, em que a metáfora, o simbólico são recorrentes (Rossi, 2003).

E essa consciência crítica, sendo instigada pelo professor, poderá influenciar nas atividades de criação dos futuros publicitários, instaurando uma postura cidadã de respeito ao outro, àquele para o qual direciona seu texto, minimizando efeitos manipuladores da linguagem, sem, contudo, deixar de apregoar o produto.

Fica estabelecido para mim que o leitor crítico é aquele que, tendo liberdade de expor seu pensamento, também ouve aqueles com quem interage e é capaz de posicionar-se argumentativamente. Nessa circunstância, ele partilha sua memória discursiva, confronta-a com os pares, avalia, posiciona-se, já que leitura não é atividade isolada, mas um processo em que o indivíduo age intencionalmente na negociação de significados do texto (Bloome, 1993). Tendo isso em mente, o protocolo verbal em grupo é instrumento útil para uso em sala de aula, porque possibilita a manifestação espontânea dos alunos, como num encontro social. Como nossas percepções da realidade são sempre limitadas (Heller, 1998: 33), essa interação torna possível o encontro de outras vozes que ficam abertas à avaliação, à apreciação crítica do grupo, num exercício de prática discursiva e amadurecimento intelectual.

1.4 Ética em leitura e produção de texto publicitário

Ética, nesta tese, emprega-se como um conjunto de regras que orientam a conduta em uma atividade profissional. Assim, há ética na medicina, na advocacia, no magistério, na publicidade, entre outras tantas profissões. Sua finalidade consiste em limitar e controlar o

risco permanente da violência nas relações humanas. Chauí (1994:337), discutindo o assunto, diz que

Do ponto de vista ético, somos **pessoas** e não podemos ser tratados como coisas. Os valores éticos se oferecem, portanto, como expressão e garantia de nossa condição de sujeitos, proibindo moralmente que nos transformem em coisa usada e manipulada por outros.

Porque as sociedades se tornaram consumidoras desde que a produção industrial se instalou, o capital ganhou força, a sociedade de massa emergiu, a publicidade foi, gradualmente, ganhando terreno. Entra em cena, assim, a concorrência para vender bens e serviços, e a publicidade será o meio para *persuadir os consumidores quanto à necessidade de aquisição desses bens e serviços* (Guimarães, 2001:92). Essa sociedade de consumo, conforme Baudrillard (s/d : 43),

precisa dos seus objectos para existir e sente sobretudo necessidade de os destruir. O “uso” dos objetos conduz apenas ao seu desgaste lento. O valor criado reveste-se de maior intensidade no desperdício violento. Por tal motivo, a destruição permanece como a alternativa fundamental da produção: o consumo não passa de termo intermediário entre as duas.

Na virada para o terceiro milênio, somos mercados consumidores. A publicidade, quer como meio de informar, quer como de vender ilusões, ganha assento definitivo nos centros consumidores. Pouco a pouco, no entanto, o consumidor foi-se tornando mais consciente da manipulação persuasiva desse tipo de texto. Essa conscientização dos consumidores ainda é pequena, mas com o crescente acesso às informações e com a divulgação de trabalhos que tratem do assunto, ela tende a ampliar-se. Será pelo confronto de várias fontes e pela análise crítica que poderá perceber as intenções da publicidade enganosa ou abusiva². Para Breton

² Propaganda enganosa é aquela que induz o consumidor a erro sobre a natureza, características, qualidade, quantidade, propriedades, origens, preço e quaisquer outros dados sobre o produto e serviço; propaganda abusiva refere-se ao que

(1999), hoje, ninguém mais acredita que a publicidade apenas informa. Não creio, entretanto, que sua afirmação seja plenamente verdadeira, porque o autor fala do ponto de vista de sociedades mais aparelhadas intelectualmente. O Brasil tem 16 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais e 30 milhões de analfabetos funcionais (pessoas com menos de 4 anos de estudo). Esses dados são do IBGE (2000), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no “Mapa do Analfabetismo no Brasil”. É preciso aparelhar essas pessoas para que a afirmação de Breton seja aplicável também à nossa realidade.

O Brasil aplica 5,2% do seu Produto Interno Bruto (PIB) à educação, enquanto um país como a Coreia do Sul, por exemplo, aplica 6,8%. Esse país, em 1960, igualava-se às condições da educação brasileira do mesmo período. Ainda que se considerem as diferenças entre os dois países, o resultado foi considerável, fazendo da Coreia do Sul um fenômeno de progresso. A estratégia desse país foi investir nas escolas públicas, bem como nos professores. Segundo reportagem da revista *Veja* (16/2/2005), cuja fonte é a OCDE (Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico), um professor experiente de ensino fundamental ganha um salário mensal médio de 6000 dólares, seis vezes mais que um professor brasileiro no mesmo nível. Lembrar que os índices aplicados sinalizam o papel que a Educação ocupa num projeto de governo é conscientização política a ser desenvolvida por todos.

Retomando a discussão da publicidade, entra em cena, então, o aspecto ético da criação. Srour (2000:18), comentando a sede por “ética”, alerta para a disseminação equivocada de sua compreensão. Quando se referem à ética, as empresas a associam, no mais das vezes, à inatacabilidade moral. Empresas éticas, segundo o autor,

incite violência, explore o medo ou a superstição, se aproveita da deficiência de julgamento e inexperiência da criança, desrespeita valores ambientais, ou que seja capaz de induzir o consumidor a se comportar de forma prejudicial ou perigosa à sua saúde ou segurança. (art. 37. Código Brasileiro de Defesa do Consumidor).

Subordinam suas atividades e estratégias a uma prévia reflexão ética e agem de forma socialmente responsável. Ocorre que nem sempre as empresas se dedicam a tal tipo de reflexão e adotam decisões que levem em consideração os interesses maiores que estão em jogo.

O autor destaca ainda que a ética estuda *as morais históricas, as relações e as condutas dos agentes sociais que normas morais pautam* (p. 18). Essas morais são múltiplas no espaço e dinâmicas no tempo, refletindo as coletividades que as amparam.

É uma pergunta recorrente entre os alunos do curso de Publicidade por que tratar de ética, se terão de usar recursos para vender, para convencer o consumidor de que devem consumir aquele bem/produto.

Como se percebe, falta ainda para esses alunos a formação de consciência em relação à responsabilidade social em sua futura profissão. Muitas empresas já começaram a assumir esse compromisso, atualmente, quer para manter a imagem, quer para atender a reflexos de uma sociedade consciente de seus direitos. É bom lembrar, entretanto, que responsabilidade social não é trabalhar para melhorar a imagem da empresa junto ao público, mas ter consciência dos reflexos negativos que uma publicidade pode trazer, sobretudo para crianças e jovens, talvez os mais vulneráveis a seus efeitos. Por exemplo fazer peça publicitária que mostre um jovem derrubando latões de lixo é irresponsabilidade.

Na televisão também vemos exemplos de irresponsabilidade na propaganda. Em matéria sob o título “Anúncios promovem consumo de alimentos pouco saudáveis”, o *Diário do Grande ABC* (20/1/2005, p. 16) divulga estudo do setor de Neurologia do Departamento de Pediatria da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo), feito em julho de 2004, sobre influência negativa de publicidade nessa mídia. Informa que, de cada 10 minutos de propagandas das programações infantis das duas maiores emissoras de televisão aberta do País, um minuto estimulava consumo de alimentos ricos em gordura saturada ou açúcar,

associando-os a brinquedos, diversões e crianças felizes. Segundo os pesquisadores, estudos internacionais afirmam que 30 segundos de propaganda são suficientes para influenciar uma criança. Se 35% de crianças entre 7 e 12 anos, estão acima do peso (Instituto Latin Panel, do grupo Ibope), essa não é atitude irresponsável desses veículos? Confirme-se isso com exemplos de Dowbor (2001: 52).

Na campanha da Sukita, um senhor carregando laranjas no elevador é apresentado como ridículo e antiquado, definitivamente, por fora, enquanto a jovem e pneumática loura burra consome um concentrado químico, demonstrando que ela não engole qualquer coisa. Tratando-se de laranja, um dos produtos mais saudáveis que a natureza nos fornece, a batalha para substituí-la, ainda por cima implicando que é esperto quem o faz, demonstra que o consumidor é visto pela empresa como um idiota total. A campanha, na sua concepção, é extremamente parecida com a trágica campanha da Nestlé, que apresentava como antiquada a mãe que aleitava a criança, enquanto a mais bela, mais branca e mais loura mãe moderna dava à criança os produtos Nestlé. Na época, a campanha provocou um desastre em termos de morbidade e mortalidade infantil, por deficiência de anticorpos que são naturalmente adquiridos com o leite materno, e a Nestlé se viu obrigada a financiar gigantescas contracampanhas. Como não há o mínimo argumento lógico para substituímos a laranja natural por um concentrado deste tipo, não se trata aqui de informação, mas de construção de uma conotação negativa com produtos da natureza, que geram mais emprego no setor tradicional da economia, mas não geram valor no setor que interessa a novos segmentos empresariais.

O comportamento não-ético na criação de peças publicitárias pode trazer ganhos a curto prazo, mas desmoraliza o cliente e a agência a longo prazo. Há exemplos que comprovam isso. Alex Periscinoto, publicitário que trabalhou quase 40 anos a imagem da Volkswagen, em entrevista a Mário Sérgio Venditti, diz que

Uma publicidade eficiente esculhamba um mau produto mais rapidamente. Supondo que a vida de um automóvel ruim seja de 1 ano e meio, um bom trabalho de publicidade fará ele ter uma vida de 6 meses, porque mais gente vai comprar e vai perceber que o produto é uma porcaria.

A fala de Periscinoto ratifica a importância da consciência ética e da responsabilidade no fazer publicitário, elementos-chave na vida social, mesmo em sociedade capitalista.

Não pretendo, com essa afirmação, fazer apologia de falso moralismo. Entendo que o ser humano deve ter consciência de suas ações, de seus efeitos e conseqüências sobre outros e sobre si mesmo, respondendo por elas.

Para regular os exageros na publicidade, criou-se o Conselho Nacional de Auto-regulação, o CONAR, e, juridicamente, o Código de Defesa do Consumidor, incluído na Constituição de 1992. Podemos dizer que hoje, quer pelas implicações jurídicas, quer pela maior conscientização do consumidor quanto a seus direitos, a publicidade tem maior preocupação e responsabilidade na veiculação de propagandas.

A manipulação de valores efetuada pelas empresas por meio da publicidade foi uma forma de aumentar lucros. Ainda que as campanhas publicitárias tenham custos altíssimos, o investimento para as empresas compensa o retorno.

Dos primeiros e simplificados anúncios de vendas de móveis, moda, escravos, entre outros, às glamorosas campanhas publicitárias atuais, esse gênero passou por muitas transformações, incrementadas pelo consumismo da sociedade. Como hoje está muito presente em nosso cotidiano, importa entendê-lo e saber como funciona.

Caracterizar gênero é complexo, porque há várias orientações teóricas divergentes. Há quem fale em *gênero de discurso*, *gênero textual*, *tipos de texto*. Outros opõem *gênero e tipos de textos*, ou ainda *gêneros textuais e tipos de discurso*. Chareaudeau (2004: 251), analisando esse problema terminológico, destaca:

Vê-se que, para definir essa noção, ora leva-se em conta, de modo preferencial, a *ancoragem social* do discurso, ora sua *natureza comunicacional*, ora as *regularidades composicionais* dos textos, ora as *características formais* dos textos produzidos. Pode-se pensar que esses diferentes aspectos estão ligados, o que cria, aliás, afinidades em torno de duas orientações principais: aquela que está mais voltada para os textos,

justificando a denominação “gêneros de texto”, e as mais voltadas para as condições de produção do discurso, que justifica a denominação “gêneros do discurso”.

Não pretendo entrar nessa discussão. Para mim, o texto publicitário remete a um gênero publicitário, porque está ancorado tanto em seus aspectos textuais quanto em suas condições de produção situacional de discurso da sociedade de consumo. É nessa sociedade que esse gênero se consolida. Mesmo retomando a concepção de gênero de Bakhtin (1953, 1992), base das pesquisas atuais sobre o assunto, verifica-se que o autor não entende gênero como algo estático, senão sujeito a mudanças, decorrentes de transformações sociais, de novas práticas sociais.

O gênero publicitário é facilmente identificável nas sociedades de consumo. Apresenta características como a linguagem autoritária, perceptível na forma imperativa dos verbos, predominância da imagem sobre o texto, apelo a mecanismos de persuasão e sedução que suplantam a informação, uso da conotação, das figuras de linguagem. Vende mitos, valores, símbolos, usando recursos fonéticos, léxico-semânticos ou morfossintáticos (Carvalho, 1996). Essa autora destaca dois pólos em relação à publicidade na sociedade atual: é responsável por mudanças de comportamento e de mentalidade de usuários/ receptores e, de outro lado, não influencia os costumes sociais, apenas os reflete, não sendo, portanto, responsável por mudanças sociais significativas.

Acredito que os produtores do discurso publicitário podem exercer influência sobre os consumidores pela forma como representam pessoas/objetos, fazendo, no dizer de Breton (1996: 44), *a apologia da sociedade de consumo e da cultura de massas*.

Os publicitários, por técnicas planejadas, fazem com que a mercadoria se revista de poderes mágicos, de valores simbólicos, trabalhando com as motivações inconscientes do consumidor, promovendo-a esteticamente em algo cuja posse leva esse consumidor a distinguir-se, a individualizar-se. Nesse aspecto, o que se faz é não só a estética da mercadoria (*design*, aroma, cor), mas a do consumidor, *cujá ostentação de bens fascinantes, se supõe*

atrair os sentidos e os desejos dos outros, tal como a mercadoria é produzida para atrair os sentidos e os desejos do consumidor, graças à imagem criada pela propaganda.(Vestergaard & Schroder, 1996: 173).

A propaganda atua entre as necessidades materiais (como roupa, comida, transporte) e sociais (amor, amizade) e cria, para esse consumidor, necessidades ao persuadi-lo de que, adquirindo o produto X ou Y, terá reconhecimento, valorização dentro do grupo, amor, juventude, etc. Subverte-se o valor de uso, atribuindo-lhe valor social (Vestergaard & Schroder, 1996) Ao analisar tais aspectos, esses autores argumentam que

Os vários grupos sociais identificam-se por suas atitudes, maneiras, jeito de falar e hábitos de consumo – por exemplo, pelas roupas que vestem. Dessa forma, os objetos que usamos e consumimos deixam de ser meros objetos de uso para se transformar em veículos de informação sobre o tipo de pessoa que somos ou gostaríamos de ser (p.5).

Não creio ser possível, em sociedades capitalistas, em que o consumo é estimulado, reformar a propaganda, porque ela atua nas frestas do inconsciente humano, sobre seus desejos e fraquezas, oferecendo ao consumidor soluções perfeitas para seus anseios. Algumas ações limitadoras têm sido impostas aos publicitários, como a proibição de veicular imagens de crianças, de frutas/legumes em alimentos infantis; também a impressão, nos maços de cigarro de cenas chocantes das conseqüências do tabaco, busca desestimular o consumo. No entanto, é ilusório acreditar que essas medidas inibam a compra. O que me parece ainda válido é desenvolver a crítica desse tipo de texto e estimular a criação socialmente responsável em estudantes da área que são, ao mesmo tempo, consumidores e criadores.

O assunto está tão presente no mundo atual que, no encontro de profissionais da indústria de mídia, pesquisadores, artistas, publicitários, educadores, jornalistas, estudantes e membros de organismos governamentais reuniram-se na 4ª. Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes (CMMCA) em abril de 2004, na Escola Naval, no Rio de Janeiro, com a finalidade de debater a qualidade e o futuro da mídia para aquele público.

No evento, Ana Madalena Meirelles, fundadora da ONG Centro Brasileiro de Mídia para Criança e Adolescentes (MIDIATIVA), apresentou os 10 mandamentos da qualidade, que serão usados para premiação de programas.

1. Confirmar valores: família, respeito ao próximo, solidariedade;
2. Incentivar a auto-estima: evitar preconceitos e estereótipos;
3. Preparar para a vida, abrir os horizontes;
4. Gerar curiosidade;
5. Não ser apelativo: não banalizar a sexualidade, não explorar situações de ridículo ou a desgraça alheia;
6. Ser atraente;
7. Despertar senso crítico;
8. Mostrar a realidade de forma não chocante ou agressiva;
9. Gerar identificação: a criança vê na TV suas dúvidas e situações;
10. Fantasia: estimular brincadeiras, permitir que a criança dê asas à imaginação.

Bacega (2000, 2001), no artigo “A construção do campo comunicação/educação: alguns caminhos”, discute a recepção como processo cultural de ressignificação por parte dos receptores. Distingue receptores ideais (inclusos no produto emitido) de receptores reais, diferença perceptível, porque nem sempre os produtos dos meios de comunicação têm pleno êxito se somente houvesse receptores ideais. O receptor-sujeito vai ressignificar o que ouve, vê ou lê, apropriar-se daquilo a partir de sua cultura, do universo de sua classe, para incorporá-lo ou não às suas práticas. A cultura, portanto, é vista como processo produtor de significações, não apenas de circulação de informações. Desse processo, participa ativamente o receptor, tornando-se produtor dessas significações. Nessa discussão, a autora insere o papel da escola:

A escola precisa, portanto, não apenas problematizar o conteúdo dos meios, mostrando a interface desse conteúdo com os valores hegemônicos da sociedade e com os interesses que aí residem (ainda que se trate de uma etapa indispensável). Não basta,

também, discutir as propostas dos programas midiáticos em confronto com as propostas culturais dos receptores, desvelando as convergências e divergências.

Mais que isso: é preciso falar, agora, dessa construção de sentidos sociais que se dá nos encontros produtos midiáticos/receptores, no bojo da construção das práticas culturais, da construção da cidadania. É desse lugar que devemos nos relacionar com eles. E é esse o lugar de onde temos de esclarecer qual cidadania nos interessa, parece-nos sempre oportuno reiterar (p. 31).

Fica, portanto, a manifestação de que cabe também às instituições formadoras desses profissionais a responsabilidade de promover a reflexão crítica de aspectos éticos ligados à área, porque o produto de seu trabalho se insere na sociedade para a qual traz conseqüências. Educar o futuro profissional nos aspectos profissionais, econômicos, sociais e políticos poderá contribuir para melhorar sua atuação na dimensão cidadã de responsabilidade.

Nesse aspecto, interessa discutir a diferença entre *argumentar* e *manipular*. Breton (1996) estabelece que a primeira forma do exercício da palavra é mais democrática, porque respeita o outro, enquanto a segunda priva o público de sua liberdade, obrigando-o a *partilhar uma opinião ou a adotar determinado comportamento* (p. 44). Ao analisar a propaganda e a técnica da palavra para convencer, afirma que é possível usar a palavra de modo eficaz ao fazer publicidade, respeitando o consumidor e, ao mesmo tempo, sendo ético. Para ele, a limitação da técnica manipuladora não suprimiria a publicidade, mas a moralizaria.

Essa mesma postura ética assumem os publicitários argentinos Agulla e Baccetti em entrevista ao jornal *Meio & Mensagem*, de março de 2002, enfatizando a importância da honestidade nas campanhas publicitárias. Também Roberto Duailibi, publicitário brasileiro (DPZ), na mesma linha, afirma que sua agência se pauta pela Verdade, Originalidade, Bom Gosto e Moral nos negócios como compromisso (Carvalho, 1996: 33).

Como é possível notar, jornais especializados em publicidade e propaganda, bem como estudiosos do assunto vêm recomendando que a ética deve permear a criação daqueles que trabalham na área. É o compromisso da utilização da técnica da palavra com responsabilidade social, não como mero discurso dentro do que se denomina *politicamente correto*, mas como postura de respeito ao consumidor.

O discurso publicitário é, por si, manipulador porque seu objetivo último é induzir à compra pelo uso consciente dos recursos da língua, associado a outras semioses, dentre as quais, atualmente, destaca-se a imagem.

Em artigo publicado sobre leitura de peças publicitárias, Donzal & Kernan (1992) afirmam que a publicidade é muito mais que informação. Ela reflete a relação entre cultura e consumo:

Os produtos que consumimos revelam quem e o que somos, e tais identidades vêm determinadas por códigos culturais, por exemplo: no que consiste a energia da juventude, o refinamento glamuroso ou a burguesia.

Os autores afirmam que os consumidores usam as propagandas para aprender novos significados e confirmar/reforçar aqueles que já conhecem. Isto significa que lêem o texto publicitário como texto cultural.

Na década de 1980, a teatróloga e redatora da área de propaganda da MPM (SP), Consuelo de Castro, questionava a falta de referência social do ofício de publicitário, já que induzia ao consumo do supérfluo, lidando com o descartável, razão pela qual abandonou a área, afirmando que “ser publicitário não tem glória”.

A atitude de Castro propicia uma reflexão muito atual sobre o fazer publicidade que envolve ética, valores e responsabilidade social, elementos que devem orientar aqueles que disputarão esse mercado de trabalho.

A postura desses autores e dos publicitários deve ser vista como orientadora por parte de professores que trabalham com alunos da área de publicidade. Vale destacar a crítica de

Breton (1996:134) em relação à ausência de um ensino da palavra nos sistemas educativos, incluindo aí a universidade:

Seja qual for a perspectiva adotada para considerar nossos sistemas educativos contemporâneos, não se encontra neles um ensino sistemático que sensibilize os alunos ou os estudantes para os recursos da palavra para convencer. As leis da argumentação, do debate, a prática de decodificação do discurso, a prevenção da manipulação não constituem o objeto de nenhuma aprendizagem. É necessária a clara consciência de certos docentes para que isso seja abordado, em alguns casos, sempre por meio de outras disciplinas à margem delas.

Assim, considerar o aspecto ético atrelado à ideologia, aos valores postos em circulação pelos textos publicitários, deve ser fonte de preocupação para os futuros publicitários. Desrespeitar o consumidor com propaganda enganosa, atualmente, pode acarretar problemas jurídicos. Mas que não seja por essa razão apenas. Antes seja pela consciência da responsabilidade social. Não seria um indicador para os Comunicadores o 15º. Festival Mundial de Publicidade de Gramado (junho/2005) denominar-se VERDADE OU CONSEQÜÊNCIA - A propaganda e o consumidor consciente?

Sobre a responsabilidade dos publicitários, Guimarães (2001) destaca que as agências de publicidade são co-autoras do anunciante, tendo, portanto, responsabilidade civil pelos danos que venham a gerar. O Conselho Nacional de Auto-regulação Publicitário (CONAR), ao recomendar que as agências ponham sua identificação no anúncio, os tornam co-responsáveis.

Os publicitários, por sua vez, consideram a co-responsabilidade polêmica, alegando não ter responsabilidade sobre o *briefing* do cliente. Denari (1992:139) esclarece:

A responsabilidade penal alcança os patrocinadores da publicidade (fornecedores de bens e serviços), seus criadores (agências de publicidade) bem como aqueles que – mediante dolo genérico ou eventual – a promovem, divulgando-a em todo o território nacional.

De qualquer forma, o CONAR e o Código Brasileiro de Defesa do Consumidor (Lei 8078/1990) pretendem apenas conter abusos das criações publicitárias ilícitas e não cercear a liberdade criadora dos profissionais da área.

Considerando todos esses aspectos, estabeleci como meta com os alunos de Publicidade trabalhar com leitura crítica de textos da área e estimular a produção dentro de valores éticos, destacando o uso responsável da palavra, pontos que também norteiam esta pesquisa. Retomando as palavras de Breton (1996:164), *Talvez seja o momento de refletir sobre as condições do desenvolvimento de uma verdadeira liberdade referente à palavra, a fim de permitir uma melhor realização da democracia.*

Ainda que o texto publicitário envolva boa dose de criatividade, a confecção de peças publicitárias exige planejamento, com pré e pós-escritura. Vejo nas atividades de leitura crítica em grupo desse tipo de texto uma forma de exercer a reflexão crítica e responsável no uso da palavra. A metacognição dos alunos durante o protocolo verbal em grupo, permitindo-lhes perceber as possibilidades de leitura, a forma como cada um “recorta” um sentido, é um elemento-chave para conscientizarem-se da responsabilidade do ato criador e da importância do uso ético da palavra, já que, no próprio grupo, podem aflorar possibilidades de sentidos que nem todos tiveram, por já trazerem conhecimentos, crenças, conceitos que influenciam suas percepções e interpretações (Bransford, 1999: 9).

Na visão socioconstrutivista, todo conhecimento do aluno é construído a partir desse conhecimento prévio que ele traz para a sala de aula. Por isso, como professor, cumpre estar atento às interpretações dos alunos e, quando necessário, prover orientação, ampliando-as ou discutindo essas interpretações com o grupo. Por exemplo, se estou preocupada com a formação ética de meu aluno de Publicidade, ao surgir uma leitura preconceituosa, deve-se acolhê-la e discuti-la no grupo, em busca de desmistificar o preconceito. E mesmo que esse preconceito permaneça, o professor não deve deixar de apontá-lo, porque isso implica sua

responsabilidade como educador consciente na condução do processo formador ético do aluno e da responsabilidade jurídica do uso da palavra em publicidade.

Assim, entendo a discussão em grupos como um exercício democrático da palavra, que contribui para a formação crítica do leitor. Nesse aspecto, o protocolo verbal em grupo é excelente ferramenta para auxiliar alunos a pensar produtivamente sobre textos porque “pensam alto” e todos têm a oportunidade de partilhar o pensado, de socializar as idéias, concordando, discordando, acrescentando novas idéias, retificando, etc. O reconhecimento da voz do outro pela escuta sensível é exercício de cidadania, de respeito ao outro.

Bransford (1999:10), ao tratar da aprendizagem ativa – e penso poder inserir o protocolo verbal nesse campo – destaca o papel do professor:

Não são poucas as provas de que a aprendizagem melhora quando os professores prestam atenção ao conhecimento e às convicções que os alunos trazem para a tarefa de aprender, quando usam tal conhecimento como ponto de partida para a nova instrução e acompanham as modificações de conceitos dos alunos à medida que essa instrução avança.

As interferências do professor no processo de construção de sentidos no grupo não significam desrespeito ao sentido construído pelo aluno. Têm a ver com a responsabilidade que incumbe ao educador consciente na condução do processo formador do aluno. Por isso, não é um “ouvidor” neutro, mas um “ouvidor” atento, que respeita a voz do aluno, sem deixar de questionar, quando necessário.

Conforme destaca Casaqui (2002:183) sobre a importância do pesquisador em relação à educação de leitores da mídia:

Cabe a nós pesquisadores uma participação mais ativa na educação da visão do chamado “cidadão comum” para uma leitura não-ingênua da produção midiática. Condando ou discordando dos valores que se insinuam, é preciso reconhecê-los, o que nem sempre é algo tão claramente colocado. A sedução envolve, embala, atrai o olhar, ao passo que desvia a visão do que não se quer evidenciar – talvez o que há por trás do canto da sereia, e que pode quebrar seu encanto.

No capítulo que se segue, discuto as implicações para a leitura de um professor pautado em uma condução autoritária de sua ação e daquele cujo agir busca, pela reflexão crítica *de e na* sua ação, propor nova metodologia com a finalidade de alçar seus alunos à condição de leitores ratificados em construção de sentidos.

CAPÍTULO II – ESTRUTURAS PARTICIPATIVAS E “REVOZEAMENTO”

Como meus dados de pesquisa permitiram a aplicação dos aspectos teóricos propostos por Goffman em *Frame Analysis* (1974, 1986), com as funções de *principal* (originador), *autor*, *animador* e *figura* e em *Forms of talk* (1981, 1984), com o construto de *quadros participativos* (*participant frameworks*), e as técnicas discursivas de *revozeamento* (*revoicing*) estabelecidas por O'Connor & Michaels (1996), exponho a seguir esses construtos desses estudiosos que me auxiliaram na análise dos eventos de leitura.

2.1 Goffman e as configurações sociais

Falar de Goffman, para muitos, é mover-se em terreno polêmico. Sua obra desperta posições diferentes e contraditórias. Há, de um lado, quem o considere o maior sociólogo da segunda metade do século XX, enquanto outros negam que possa estar entre os grandes teóricos da sociedade. A crítica do segundo grupo argumenta que ele trabalhou com dados de diferentes procedências e que seu estilo é pouco inclinado à austeridade.

Polêmica à parte, interessa-me do sociólogo os aspectos interacionais que ajudam a compreender as relações sociais durante os eventos de leitura e sua desconstrução da noção tradicional de falante/ ouvinte, especificamente do falante.

Goffman (1984) estabelece quatro posições diferentes – ou *status* de participação – o *animador*, o *autor*, a *figura* e o *principal* (*originador, responsável*). Para ele, são nódulos funcionais num sistema de comunicação e não papéis sociais. Schiffrin (1994:104), comentando estes aspectos enunciados pelo autor, esclarece:

Embora tais posições possam ser ocupadas por pessoas diferentes, um único indivíduo pode preencher diferentes papéis participativos: simplificando um pouco, um animador produz a conversa, um autor elabora; uma figura é portadora da conversa e um principal é responsável por ela.

Para o sociólogo, numa conversa usual, aquele que move os lábios, emitindo sons, como uma *máquina de falar*, engajado no papel de produtor de elocuições, está funcionando como animador. Nesse caso, *animador*, *autor* e *responsável* são um só. No entanto, em algumas situações sociais, autor, animador e responsável não se equivalem. Eis a desconstrução do falante, no sentido clássico, porque ele pode não ser o autor ou o responsável da emissão sonora. Se faço leitura de um poema, cuja autoria não me pertence, sou o *animador*, mas não o *autor* (criador), nem o *principal* (*responsável* em termos legais).

Resumindo: o *animador* produz conversa, o *autor* cria, é *alguém que selecionou os sentimentos que estão sendo expressos e as palavras nas quais eles estão codificados* (Ribeiro, 1998:87); a *figura* é o assunto ou alguém que participa do universo sobre o qual se fala e o *principal* é o responsável, *alguém cujas opiniões/crenças são verbalizadas, alguém que está comprometido com o que as palavras expressam*.

Essas posições (papéis interlocutivos) que os interactantes podem assumir nas interações compõem os *participant frameworks* (quadros participativos) dos comportamentos em uma reunião social face a face, podendo ser ou não ratificados pelo grupo social. É nessas interações que ocorrem as influências entre os participantes, por meio de trocas comunicativas, fato benéfico para a construção social dos sentidos em grupo.

Também o construto de *participant frameworks* (Goffman, 1981,1984) possibilita aos participantes manifestarem seu conhecimento prévio, o que os faz mais ativos na interação, sobretudo se houver variedade desses construtos. Na ação docente, o professor pode criá-los intencionalmente e influenciar seus alunos positivamente a engajar-se nas discussões, aceitando-os como competentes.

A noção de *participant frameworks* provém da *Sociolinguística interacional* e relaciona-se à forma como a conversa organiza a atividade social e seus significados (Goodwin, 1990, apud O'Connor & Michaels, 1996: 67). A variedade deles permite papéis

como o de explicador, pensador, hipotetizador, questionador, etc. nas tarefas acadêmicas. Isso pode ser conduzido pela ação intencional do professor (algumas vezes, os próprios participantes do grupo fazem isso), por meio de diferentes *statuses* de participação: *autor*, *animador*, *principal*, *figura*.

Essas ações podem contribuir para o crescimento intelectual de alunos, tornando-os proficiente em leituras e construção de sentidos. Dependem, portanto, da ação intencional do professor na interação com seus alunos.

Outro construto de análise que merece atenção é a técnica discursiva do *revoicing*.

2.2 O'Connor & Michaels e a técnica discursiva do revoicing

Com base em O'Connor & Michaels (1996), *revoicing* – traduzido por alguns estudiosos como *revozeamento* - pode ser entendido como uma técnica discursiva que busca encaixar alunos em determinado papel no grupo de discussão dentro dos quadros participativos (*participant frameworks*). Segundo as autoras, *entendemos por revozeamento um tipo especial de reelaboração expressiva (oral ou escrita) da contribuição do aluno – realizada por outro participante da discussão* (op. cit.: 71).

Dessa forma, os alunos poderão, progressivamente, ter acesso às práticas do discurso, com o uso da linguagem em contextos sociais na interação (Iñiguez, 2004). Isso poderá contribuir para seu sucesso na solução de problemas em grupo, prática (re)socializadora desejável, que lhes permitirá, pelo ouvir o outro e suas razões, assumir papéis como questionadores, levantadores de hipótese, complementadores de idéias, etc., bem como expor razões, comparar pontos de vista, articular posição, segundo as autoras.

O *revoicing* deve ser intencionalmente promovido, partindo de um movimento conversacional do professor interessado em engajar alunos na prática de discussão em grupo.

Nessa ação, o professor cria um *participant framework* com papéis e responsabilidades por parte dos alunos.

O'Connor & Michaels contrapõem *revoicing participant framework* à técnica da IRA (iniciação, resposta, avaliação), usual em sala de aula, embora ressalvem que não deixa de ser um construto de participação. Ocorre que, habituados a essa segunda técnica e cientes das expectativas do professor, os alunos acabam por dar respostas predeterminadas às perguntas iniciais. Nessa circunstância, o currículo não passa de um conjunto de fatos que devem ser transmitidos sob pressão de tempo, o que não permite a negociação, as trocas entre os alunos e o pensar juntos (ou a reflexão).

As principais funções do *revoicing* são a reformulação e a criação de alinhamentos e oposições na argumentação.

A reformulação pelo discurso indireto funde a palavra do professor e a intenção original do aluno. Com isso, o professor objetiva *animar* (no sentido de Goffman) o estudante na esfera pública e dar crédito às suas contribuições para esclarecer, reestruturar o que disse. Essa ação valoriza o aluno como originador intelectual do conteúdo do enunciado “revozeado” (*revoiced utterance*). Então, é importante o modo como o professor usa o enunciado (*utterance*) do aluno em relação à tarefa em curso na sala de aula, o modo como alinha os estudantes entre si e traz as contribuições anteriores deles para a discussão. Ainda, o *revoiced* do professor deixa ao estudante a abertura de concordar ou não com a forma como sua fala foi reestruturada.

Resumindo: pelo *revoicing*, o professor pode esclarecer, dar relevância, introduzir novas terminologias para idéias familiares.

Para Goffman (1974 e 1981:67), *o quadro participativo para determinado momento numa reunião social é uma mistura do status de participação de todos os membros no que concerne ao enunciado daquele momento.*

O'Connor & Michaels (1996:67) destacam o trabalho de Goodwin, que amplia a observação de Goffman, acrescentando a descrição lingüística:

Goodwin mostra sistematicamente como a estrutura lingüística é usada em vários níveis para criar uma organização social entre um grupo de pares mediante a criação de quadros participativos de momento a momento.

Os componentes lingüísticos dos movimentos de *revoicing* que possibilitam criar papéis e posições para os alunos no que se refere à socialização englobam o componente de reformulação, o uso do discurso indireto e o uso de marcadores de inferência autorizada (como **então**, por exemplo: "**Então**, o que você quis dizer é...").

Pelo componente de *reformulação*, o professor pode reestruturar a frase do aluno, incluindo mudança no conteúdo da formulação feita por ele para melhorá-lo ou, ainda, na linguagem usada. Se o aluno concordar com o *revoicing* do professor, significa que aceitou a reformulação e a sua contribuição se fará perante o grupo de discussão. Nesse caso, o professor pode usar de resumo, paráfrase, expansão do enunciado, que lhe possibilitam colocar, em primeiro plano, o aspecto mais significativo do conteúdo trabalhado. É uma forma significativa para o professor legitimar a voz do aluno.

Na estrutura de *participant framework*, o aluno ganha, aos olhos de seus pares, *status* privilegiado de colaborador para os avanços da discussão em grupo pelo movimento *revoicing* de reformulação do professor.

A reformulação, na maioria das vezes, ocorre no discurso indireto. Colocamos o aluno como sujeito de um verbo de fala (dizer, falar) ou de cognição (pensar, imaginar). Por exemplo: "X disse que..." Esses verbos são importantes na *revoicing utterance* do aluno, porque possibilitam colocá-lo (*animar*, no sentido de Goffman) como originador intelectual do conteúdo da *revoiced utterance* (*principal*, para Goffman) na esfera pública da sala de aula, valorizando-o. Pelo *revoicing*, o professor une sua voz à contribuição do aluno, criando um *participant framework* que possibilita levar a voz do aluno para o grupo todo.

O aluno, sentindo-se valorizado, vai habituando-se ao exercício de manifestação, ação excelente para desenvolver o senso crítico de leituras, porque tem de avaliar a si e ao outro durante as trocas, negociando os sentidos, aprendendo tanto a ouvir quanto a argumentar.

Outro marcador de *revoicing utterance* é o marcador discursivo *então* (ou outro similar a ele). Com ele, o falante liga seu enunciado (*utterance*) ao do falante anterior a ele e faz uma inferência autorizada com base no que ouviu desse falante (que tem a oportunidade de concordar ou não com a inferência).

Nesse movimento de *revoicing*, o professor ouve o aluno, aceita sua resposta inicial para formular a inferência autorizada e depois permite-lhe ratificar ou não a inferência, com a possibilidade de negociar.

Retomo os elementos que fazem parte do *participant framework*: os modos como os participantes da discussão se alinham entre si (*com* ou *contra*) e os modos como se posicionam em relação aos tópicos/ enunciados da tarefa em ação. Enfatizo também a importância do *revoicing*, porque permite ao professor adicionar ou apagar material da fala do aluno com a finalidade de esclarecer, realçar o enunciado do aluno em relação ao conteúdo acadêmico trabalhado/ desejado.

Ainda que O'Connor & Michaels alertem para o fato de que a estratégia discursiva *revoicing* exija habilidade e disposição por parte do professor, sob pena de ter pouca utilidade, penso que professores interessados em, efetivamente, validar as vozes dos alunos nas atividades de sala de aula encontrarão nas orientações das autoras material para reflexão.

Por isso, relembro também Vygotsky que, ao estabelecer os processos psicológicos superiores (como a escrita), atribui importância à vida em sociedade, à participação do sujeito em atividades sociais específicas, compartilhadas com outros e Baquero (2002) que fala da necessidade de dar voz ao aluno e legitimá-la. Não seria, então, atribuição do professor explorar esse aspecto? E o que é a sala de aula, senão um microcosmo, que reflete o

macrocosmo em que as relações sociais vão se estabelecendo pelas trocas na aprendizagem? Uma participação democrática não se faz pelo respeito à voz do outro? E o professor não tem a responsabilidade de abrir e coordenar esse espaço?

Enfatizo, assim, a importância de o professor ser um orquestrador da sala de aula, ampliando as oportunidades para o aluno desenvolver, socialmente, suas potencialidades por meio dos encontros sociais em grupo (protocolo verbal), nas discussões sobre textos, ocasião em que esse aluno pode assumir papéis variados como sujeito pensante, que negocia sentidos com seus pares nessa prática social. Isso também lhe possibilitará desenvolver o senso crítico em leitura de textos. Ao professor, caberá abrir mão de sua "autoridade" e criar espaço para aqueles a quem orienta: uma forma de ajudá-los a crescer intelectualmente. Como diz Baquero: *Talvez, sem demagogia, devemos 'ceder' a palavra a nossos alunos e, o que é mais difícil, legitimá-la* (op. cit.: 161).

Quero para mim o espírito dessa frase. Foi na tentativa de abrir espaço para meus alunos que esta pesquisa se fez. Como diz Daniels (2003:83), ao comentar as implicações do pensamento de Vygotsky na pedagogia:

... o ensino ou a instrução devem criar possibilidades para o desenvolvimento, pelo tipo de participação ativa que caracteriza a colaboração; devem ser socialmente negociados e implicar a transferência de controle para o aluno.

Meu trabalho é uma tentativa de sair da visão do ensino como transmissão, que propicia poucas oportunidades ao aluno de se expressar, de questionar, de ser valorizado nas suas manifestações como colaborador nas atividades de leitura no grupo de trabalho em sala de aula. Cito Campione:

Ao longo do currículo, dá-se ênfase ao ensino dirigido com um forte controle do professor - o professor faz preleção e os alunos ouvem. Há pouca discussão e poucas oportunidades para os alunos contribuírem com seus próprios sentimentos, idéias ou preocupações no curso da aula (apud Daniels, 2002: 259).

Campione, claramente, destaca a importância de posturas mais abertas e conscientes no ensino, que valorizem o ambiente educacional cooperativo, com alunos ativos em discussões cujo objetivo é aperfeiçoar a compreensão da leitura. Acrescenta o autor:

Há um crescente consenso de que os ambientes de aprendizagem interativa, onde o objetivo é elevar o entendimento conceitual dos alunos da semântica (ou significado) dos procedimentos, produzem aprendizes mais perspicazes (op. cit.: 262).

Também considerei as estratégias discursivas utilizadas pelos alunos na construção social de sentidos, razão pela qual referencio algumas explicações e definições do termo.

2.3 Estratégias discursivas de participação e de co-construção de sentidos

O termo *estratégia* tem uso amplo e diverso entre lingüistas, psicolingüistas e estudiosos da área da inteligência artificial. Com base em vários estudiosos, Kato (1985) informa que a escolha do tipo de estratégia depende de fatores como a maturidade do leitor – segundo cognitivistas ou construcionistas –, a natureza do texto, o lugar onde o leitor se encontra na frase ou no texto – hipótese desenvolvida pela própria autora – e o propósito da leitura.

A autora supõe que o leitor recorra a mais de uma estratégia, se a complexidade do estímulo exigir isso. Essa complexidade tanto pode decorrer de problemas estruturais para perceber o estímulo, quanto referir-se ao nível de material do leitor. Segundo Kato, as estratégias cognitivas são responsáveis pelo processamento automático e inconsciente do leitor e as metacognitivas desautomatizam, de forma consciente, as estratégias cognitivas em situações de problema.

Em outra obra, Kato (2003:140) estabelece um vocabulário crítico em que define estratégia como *auto-instrução ou comportamento não-observável, pressuposto em modelos de aprendizagem, compreensão e produção*.

O verbete *estratégia de discurso*, de Charaudeau & Maingueneau (2004:219) também detalha os variados sentidos atribuídos por cada área: na teoria dos jogos, em psicologia cognitiva, em psicologia social, em análise do discurso. Pela análise dessas diferenças em relação ao termo, Charaudeau (op. cit.), no verbete que rubrica, conclui:

(1) as estratégias dizem respeito ao modo como um sujeito (indivíduo ou coletivo) é conduzido a escolher (de maneira consciente ou não) um certo número de operações linguageiras; (2) falar de estratégias só tem sentido se elas forem relacionadas a um quadro de coerções, quer se trate de regras, de normas ou de convenções (3) há interesse em recuperar as condições emitidas pela psicologia social, a saber, que é preciso, uma situação de incerteza, um projeto de resolução do problema colocado pela incerteza e um cálculo.

Koch (2004) fala de estratégias cognitivas e de estratégias interacionais. As primeiras referem-se ao uso do conhecimento. Nas estratégias cognitivas, é como se os interlocutores fizessem um *cálculo mental*, esclarece a autora, no sentido da construção de textos, de sentidos. As inferências são exemplos desse tipo de estratégia.

Em relação às estratégias interacionais, qualifica-as como socioculturalmente determinadas, com o intuito de manter a interação entre os parceiros. A negociação, as estratégias de polidez e de preservação das faces, dentre outras, são exemplos desse tipo de estratégia.

As estratégias, nesta tese, referem-se a todas as ações (sociointeracionais, cognitivas e metalingüísticas) mobilizadas pelos interactantes para construir sentidos, pressupondo a colaboração entre os membros do quadro participativo intencionalmente organizado pela ação da professora. Estão em curso, portanto, a abordagem sociointeracional, que objetiva manter e levar a bom termo a interação verbal, e a sociocognitiva, que engloba, entre outros, o uso do conhecimento prévio dos envolvidos em uma atividade situada (Koch, 2004), sob o ponto de vista de que não há uma única leitura, dadas as condições sociais, culturais e cognitivas de cada leitor e das condições de produção do autor/texto.

Destaco, a seguir, as formas de atuação de professores segundo o paradigma tradicional e os paradigmas reflexivo e do intelectual crítico-reflexivo, acrescentando uma análise das condições do professor em serviço.

CAPÍTULO III – A AÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA DE LEITURA EM SALA DE AULA

Uma mudança na metodologia da ação docente pressupõe revisão do papel do professor, tanto **na** quanto **da** sua ação. Por essa razão, aprofundei leituras referentes ao assunto que ora exponho, enfocando dois modelos: o do professor formado segundo a visão tradicional e a nova visão do profissional reflexivo, visto como intelectual crítico e produtor de conhecimento. Nos dois modelos, destaco a forma como a leitura é enfocada.

Foram usadas como referenciais as idéias de Bourdieu (1996) sobre o discurso como capital simbólico, em que vale a voz do professor porque se legitima institucionalmente, ficando o aluno como a voz silenciada.

A importância de criar o espaço em sala de aula para trocas entre professor e aluno nos eventos sociais de leitura, quando ambos ganham em aprendizagem, relacionamento e conhecimento (Camargo, 1999; Senna, 1999; Pimenta, 2002; Marcovith, 1998), é uma oportunidade para o professor conduzir o aluno da zona de desenvolvimento proximal (Vigotski, 2003) para patamares mais elevados de conhecimento, bem como fazer com que se beneficie nas interações com seus pares. Isso se torna possível pela reflexão intencional na e da ação do professor (Schön, 2000; Pimenta & Anastasiou, 2002; Borges, 2002), quando mobilizado por vontade política de mudança, mesmo considerando as incertezas que essa mudança possa provocar no estabelecido.

É desejável, para que isso ocorra, evitar posturas rígidas, dogmáticas, de detentor de conhecimento, para flexibilizar o espaço da sala de aula como democrático, promovendo sua autonomia e a do aluno (Alarcão, 1996). Essas posturas farão do professor um investigador de sua própria prática (Matos, 2001), gerando conhecimento para si e para seus pares (Moita

Lopes, 2001; Matos, 2001) e possibilitando-lhe entender melhor como os sentidos são construídos socialmente quando se dá voz para o aluno.

3.1 O professor no paradigma tradicional

Amparando-me em Bourdieu (1982, 1996), quando discute discurso como forma de capital simbólico, posso observar, na postura do professor formado no paradigma tradicional, que seu discurso tem mais valor porque legitimado socialmente pelas instituições. É, portanto, a instituição que lhe outorga essa legitimidade. Assim, nesse modelo, inegavelmente a voz do outro (do aluno) tem pouca representatividade. Instaure-se então a relação de poder pelo discurso docente, legitimado institucionalmente. Nessa configuração, a construção social de sentidos não encontrará terreno fértil, uma vez que o aluno é reduzido ao silêncio.

O padrão do professor aí opera pela busca de convergência em leitura, procurando homogeneidade e eliminação de conflitos, o que resulta em comportamento artificial, visto que também nas situações de conflito gera-se sentido. Ignorar isso é ignorar a trama viva da dinâmica social e suas relações e dos processos de construção de sentidos. Conforme diz Camargo (1999:70), o professor deve ter ciência de que *a homogeneidade é ilusória, tendo em vista as diferentes culturas de que são originários os alunos.*

Uma vez que a escola se caracteriza como espaço privilegiado para interações e negociações em leitura e, conseqüentemente, para que a aprendizagem ocorra, é preciso que o professor mude seu paradigma centralizador e se torne mediador por ação intencional entre o saber dos alunos e o institucionalizado. Isso caracteriza uma visão dialógica no processo ensino-aprendizagem, via de mão dupla:

Tem-se como premissa que o ensinar e o aprender ocorrem nos dois pólos do processo, isto é, o professor tanto ensina quanto aprende e o aluno, além de aprender, ensina. Só assim, se configura a troca, a interação, porque ensinar e aprender são indissociáveis (Camargo:71).

Não quero com isso negar o saber do professor. É preciso que ele, partindo de seu saber, isento de autoritarismo, possibilite, em ação conjunta com os que orienta, a construção do conhecimento do grupo sob sua responsabilidade. E um caminho para perceber quão importante é a mudança na sua forma de atuação é “observar-se” na ação pela reflexão crítica, o que lhe torna possível gerar conhecimento para outros professores, uma das propostas desta pesquisa.

Em relação ao ato de ler textos e construir sentidos com alunos, a literatura sobre o assunto e a produção acadêmica recente nas universidades atestam que tem havido mudanças na postura dos professores, embora ainda sejam poucas e não mostrem resultados significativos no plano macrossocial. Nas últimas pesquisas sobre leitura (julho/2003) realizadas pela Unesco e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, com jovens de 15 anos, o Brasil ficou em 37º lugar: *nossos estudantes conseguem ler, mas não demonstram capacidade de reter nem de interpretar as palavras* (Veja, 9/7/2003, p. 53).

Senna (1999), em trabalho sobre Letramento-Leiturização no ensino básico, embora reconhecendo o *desprezo pelos sistemas formais de ensino* por parte dos jovens de hoje, destaca que esses mesmos jovens têm uma vivacidade muito grande no processamento de leituras outras como de jogos de RPG, vídeo games, revistas de informática e de outras formas de leitura não associadas a textos escritos. Para o autor, os baixos rendimentos nas práticas de leitura não se prendem a problemas na habilidade leitora, mas ao privilégio da leitura de textos escritos e à dificuldade de práticas de ensino que se ocupem de modelos culturais ou representacionais diferentes.

Considerando a Zona de Desenvolvimento Proximal³ – estabelecida por Vigotski – em interações com indivíduos cujas culturas são distintas, Senna (1999) destaca que eles conseguem, sim, compreender-se e construir relações de comunicação, extraindo conhecimento mútuo em pouco tempo. No entanto, afirma que a escola não oferece situações propícias ao esforço comunicativo entre alunos que permanecem na ZDP.

O autor esclarece o sentido de ZDP, exemplificando com duas situações: dois adultos, incapazes de reconhecer o sentido atribuído por cada um a um objeto, empenharão esforço na interação para se compreenderem; um adulto e uma criança terão desenvolvimento diferente, porque a criança desenvolverá esforço maior para compreender os sentidos da experiência à sua volta, já que os conceitos empregados por ela são diferentes dos conceitos de adultos. Conclui o autor que *todas as experiências de mundo vividas por crianças de oito anos com a intervenção de adultos derivarão zonas de desenvolvimento proximal*. Vigotski (1935, 2003: 113) afirma:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Ainda que Senna (1999) discuta o assunto com base em observações feitas com crianças, penso ser possível transportar a noção de ZDP para estudantes universitários. Abrir espaço para a interação no grupo entre os pares, de forma que um auxilie o outro, com suporte do professor, é positivo porque *aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o*

³ É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 1935, 2003: 112).

nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (Vigotski, 1935, 2003: 113). Posso transferir essa forma de ação para alunos adultos, porque sempre haverá ZDP a transpor.

É bom lembrar, conforme Pimenta (2002: 31), *que a escola é um espaço para trabalhar o conhecimento*. Portanto, como afirma a autora, quando focamos a participação do sujeito na construção do conhecimento, é preciso que a escola e, conseqüentemente, os professores apresentem respostas novas.

Posturas tradicionais de professores zelosos de sua autoridade, habituados a guiar alunos, não colaboram senão para manter o silêncio nas práticas de leitura. Por essa razão, é preciso circular os trabalhos que propõem mudança de paradigma no papel do professor de forma mais dinâmica. Transformar-se em pesquisador da própria ação docente, com referencial teórico que o ampare, deve ser busca pessoal do profissional na tão desejada e esperada linha de responsabilidade social em Educação. Essa pode ser uma das formas de tentar reverter posturas tradicionais dentro da sala de aula que talvez ajudem a melhorar o quadro educacional do Brasil nos resultados, por exemplo, em leitura. Ainda que mudanças tragam mais incertezas, e novas rotas de busca sejam necessárias (Celani, 2004), os professores devem, nessas circunstâncias de imprevisibilidade, verem-se como aprendizes (Martins, 2004:31).

Ao alcançar esse estágio de consciência em relação a si mesmos como professores que também estão em um grupo de aprendizagem, os professores têm que se sentir muito menos seguros de sua bases do que os alunos.

Para que a relação entre professor e alunos seja genuína, nunca deve haver lugar para a autoridade do sabe-tudo, ou para a influência autoritária do que é oficial. Assim, tornar-se professor é algo digno, completamente diferente de tornar-se uma autoridade.

Ou seja, abandonar, pela reflexão, uma postura centralizadora e reprodutora em sala de aula, alterando sua visão em relação à leitura como algo homogêneo, é benéfico para o professor. É claro que não basta a pura reflexão: é necessário vontade política, leituras sobre o assunto e interesse real em promover mudanças.

Pimenta e Anastasiou (2002:142) comentam a falta de reflexão coletiva dos docentes do ensino superior tanto no que se refere à pesquisa quanto ao ensino, propondo mudanças no fazer solitário desses professores:

Um processo coletivo também possibilita conhecimento mútuo e vinculação entre os pares, e entre o coletivo e a instituição: fazer-se professor no processo continuado requer intencionalidade, envolvimento, disponibilidade para mudança, espaço institucional, coragem, riscos, flexibilidade mental, enfrentamento de alterações previsíveis e imprevisíveis.

Portanto, mudanças são desejáveis porque é assim que o professor exercita seu papel na construção da sociedade, a bem do ensino, do aluno e de si mesmo num mundo em crescentes e aceleradas transformações. A postura tradicional não melhorará sua atuação nem trará benefícios ao processo ensino/aprendizagem. Destaco aqui Marcovitch (1998:175): *é nosso dever cotidiano renovar a universidade* e acrescento que a renovação passa por posturas metodológicas também renovadas, principalmente se o professor está interessado em formar agentes críticos, hábeis em identificar e desfazer a manipulação presente em textos que circulam socialmente e aos quais os alunos estão expostos cotidianamente.

Essas atitudes poderão contribuir para o avanço nas práticas de leitura e construção de sentidos de forma mais democrática e produtiva em sala de aula, bem como na alteração de eixo em relação ao ser professor num mundo cujos referenciais já não são aqueles em que se formou, sobretudo pela facilidade das novas tecnologias de informação que abriram novo universo para o conhecimento. Isso passa por exercícios que exigem posturas críticas e reflexivas do professor. E, como é sabido, o discurso professoral é regulado social e

ideologicamente pelas instituições. Romper com esse discurso exigirá muito empenho e desejo de mudança do docente.

Não quero atribuir exclusivamente ao professor o ônus de resultados oficiais sobre leitura de alunos, até porque minha visão de leitura aqui é diferente da estabelecida oficialmente: parto da indeterminação dos sentidos e de sua construção social como processo em construção. Mas é preciso reconhecer que mudanças são desejáveis no fazer do professor.

A seguir, reflito sobre posturas possíveis para uma renovação docente, com base na literatura sobre o professor como intelectual crítico e reflexivo.

3.2 O professor reflexivo e o intelectual crítico reflexivo

Convém esclarecer duas interpretações da palavra *reflexivo*, conforme Pimenta (2002), uma vez que o refletir, inerente aos seres humanos, tornaria tautológica a expressão *professor reflexivo*.

Temos então *reflexivo* como adjetivo, significando *traço inerente ao ser humano*, e como *movimento teórico de compreensão do trabalho docente* (op.cit.:18). É na segunda acepção que pretendo discutir a questão, ainda que ela não exclua, evidentemente, a primeira. E por que essa busca? Porque o ato de ensinar é algo dinâmico e, por isso, não segue modelos preestabelecidos. É preciso que o professor, partindo de seus saberes técnicos, promova a dialética da sua prática, buscando amparo nas teorias e, quando estas resultarem inoperantes, que seja ele – *o professor reflexivo*, dentro de sua prática – a estabelecer referenciais teóricos para a melhor compreensão do processo em ação, base do intelectual crítico reflexivo.

Nessa forma dialética de agir – reformulando-se e às suas práticas, com uma visão crítica – está a base do professor pesquisador em ação. É a reflexão sobre a reflexão na ação inspirada em Schön (2000:17). Ele buscou inspiração em Dewey com a *experiência e reflexão na experiência*, de forma que, quando a situação-problema não está no manual, uma forma

competente de resolvê-la é pela improvisação, *inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz*. É nesse tipo de situação que o professor pode intuitivamente prover uma forma de ação para solucionar situações em sala de aula – na verdade um conhecimento que ele traz implicitamente. Como nem sempre as soluções encontradas dão conta das novas situações que surgem, é o momento do diálogo com as teorias, a reflexão sobre a reflexão na ação.

Pimenta (op. cit.: 22) discute o ensino como prática reflexiva:

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa.

Não estou fazendo aqui a apologia do praticismo ou do individualismo, receio de muitos autores que pensam sobre educação, e crítica recorrente ao norte-americano D. Schön – principal formulador da questão do professor reflexivo. Reconheço a importância das teorias da educação para uma visão mais ampla e variada sobre o assunto. Também me reconheço como ser inserido num contexto histórico, social e cultural mais amplo, que influencia e reflete na formação profissional do professor.

Sustentando minha visão de professor reflexivo, portanto, está a postura consciente e crítica do entorno, não circunscrita apenas ao contexto da sala de aula, porque há contextos institucionais e sociais nos quais as instâncias professor/aluno/ sala de aula se inserem e que as dimensionam pela interação. Por essa razão, não entendo a reflexão como ação que se reduz a uma sala de aula particular. Essa sala é o princípio gerador da reflexão política que norteia meu agir. Ela se pretende constante e reformuladora para novas situações, num moto contínuo, já que, sendo dinâmica a vida, por que não a sala de aula e sua prática? Somente a ausência do senso crítico a quereria estática.

Acrescento a esse pensar uma verdade incontestável destacada por Pimenta e Anastasiou (2002: 196) sobre o ato de ensinar.

não comporta modelos preestabelecidos com etapas a serem seguidas. Ademais, por sua complexidade e temporalidade, exige um processo de reflexão sistemática e, portanto, de pesquisa por parte daqueles que pretendem efetivá-lo com competência e seriedade.

Segue-se que a reflexão como ação política deve ser inerente ao professor. Essa prática reflexiva consciente e politizada é benéfica porque subverte o institucionalizado e colabora na desmistificação de grupos hegemônicos e ideológicos presentes na prática de ensino, propiciando transformações.

Para Borges (2002), a reflexão crítica é emancipatória, porque liberta o professor de visões acríticas, de hábitos, tradições e costumes não questionados, de formas de coerção e de dominação de interesses de grupos hegemônicos.

Outro aspecto a ponderar em relação ao *professor reflexivo crítico* – uma preocupação desta pesquisa – é orientar o aluno na prática seletiva de leitura:

... pois o aluno que sabe selecionar o que vai ler se transformará em cidadão crítico, capaz de avaliar as informações e as idéias de um número cada vez maior de materiais para leitura. (...) Ainda nessa questão, na sociedade de consumo, a linguagem escrita tem propósitos de persuasão para efeito de publicidade e propaganda. Nesses campos, as agências publicitárias criam mensagens apelativas para a comercialização. Mais uma vez, é importante a leitura crítica, pois levará o leitor ao exame criterioso, à seletividade desse tipo específico de mensagens de modo a não cair em enganos irreparáveis (Borges, 2002: 214).

Ora, como estou interessada em promover o senso crítico na leitura de peças publicitárias em meus alunos de publicidade, essa visão confirma que o agir crítico e reflexivo do professor é um caminho possível e desejável na docência universitária. Essa ação poderá ajudar esses alunos a perceber a dimensão de seu papel profissional e social como publicitários mais conscientes.

É ainda no contexto social complexo de nossos tempos que um professor deve ser, acima de tudo, um profissional competente, reflexivo, ético, para que saiba atuar na imprevisibilidade. Rever sistematicamente sua prática no cotidiano, não reproduzir situações do senso comum que já não têm validade e implementar alternativas em uma sociedade que se altera num ritmo muito grande com as novas tecnologias de informação são posturas desejáveis no profissional deste novo século. Só assim ele aprenderá a lidar com as novas e complexas necessidades da sociedade em que as relações sociais e afetivas estão deterioradas, a violência apresenta-se com grau crescente, bem como a indisciplina e o desinteresse por um tipo de conhecimento estagnado.

Esses e outros temas discutidos por Pimenta (2002) são apontados pelos críticos e revisores de Schön, que deram novo alcance à formação de professores, uma vez que o autor não toca nesses aspectos.

A prática reflexiva e crítica do professor por um movimento de transformação dentro desses contextos não deve, portanto, ser individualista, centralizada na aula como lugar de experimentação e investigação, porque seria uma restrição do alcance das mudanças pretendidas.

É necessário considerar esse contexto social e histórico, conforme já mencionei, porque a sala de aula não é uma entidade isolada: opera em contexto, absorvendo-o ou refutando-o. O conhecimento de sua realidade, de si mesmo ajudará o professor nas suas intervenções transformadoras, relativizadas por fatores sobre os quais nem sempre tem responsabilidade.

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (Pimenta, 2002: 26).

Pimenta (2002: 27), revisando algumas posturas críticas de teóricos em relação ao professor reflexivo crítico, aponta como crítica ao tema o perigo de ele não passar do plano do discurso por não se assentar nas condições concretas das escolas. É preciso conciliar os interesses dos professores e os valores e conflitos da escola. O paradoxo é o discurso escolar *de preparar para a vida adulta com capacidade crítica em uma sociedade plural (...)* e o *trabalho docente e a vida da escola se estruturarem para negar estas finalidades*.

Para fugir a essas pressões sociais e institucionais, há o reducionismo do professor às suas preocupações e análise dos problemas internos da aula. Então, é preciso que o professor, para superar esses limites, seja, como propõe Pimenta, um *intelectual crítico reflexivo*. Isso lhe permite sair da dimensão individual para a de caráter público e ético, construindo conhecimentos a partir da análise crítica com respaldo teórico das práticas. Essa postura lhe permitirá ressignificar essas teorias a partir dos conhecimentos práticos, de modo a instaurar na escola uma cultura de análise de suas práticas, problematizando-as dentro de projetos coletivos de investigação na universidade. É preciso ainda que ele considere seu desenvolvimento profissional uma resultante da formação inicial, do exercício da profissão e das condições concretas em que atua. E, por fim, que se aperfeiçoe continuamente, num processo de reforço não apenas de si, mas da escola e do grupo como um todo.

É bom lembrar que a concepção do professor como *intelectual crítico* foi proposta por Giroux, ao fazer a crítica às idéias de Schön, apontando seus limites. Para Giroux (apud Pimenta, 2002: 27), essa nova forma de encarar o professor se sobreporia à visão do professor técnico reprodutor. A proposta é que o professor deixasse de ser autor isolado de transformação para atuar no coletivo, o que lhe conferiria autoridade pública.

Assim a proposta de substituir a identidade de *professores reflexivos* para a de *intelectuais críticos e reflexivos* é política, contrapondo-se à banalização que o termo *reflexivo*

sofreu pelas políticas neoliberais de governos que se isentaram de responsabilidades e compromissos.

Alarcão (1996) afirma que é difícil ser professor reflexivo porque ainda não há tradição nesse sentido *pela falta de vontade de mudar*, embora não seja impossível. Decorre, para a autora, que *Educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor* (p.187).

Por essa razão, o perfil do professor intelectual crítico reflexivo é desejável e envolve posturas políticas no coletivo. Parte-se da ação individual, mas dialoga-se com a teoria para dar novos significados à prática de forma que a torne coletiva. É preciso, pois, que os professores se situem num universo maior na sua prática pedagógica, de modo a

possuir uma atitude investigadora e crítica em relação à prática pedagógica e aos conhecimentos historicamente produzidos e, de outro, a constituírem-se, juntamente com seus colegas escolares ou universitários, como principais responsáveis pela produção de seus saberes e pelo desenvolvimento curricular de sua escola com base na investigação (Matos, 2001:331).

Segue-se que, além de propor ações que levem meus alunos a ler criticamente peças publicitárias, também espero, pela reflexão de minha prática, alterar paradigmas de condução de sala de aula para que, efetivamente, seja a sala o espaço de afirmação da voz do aluno sob o olhar cuidadoso e atento do professor, visto como *orientador* e não *centralizador* do processo nas atividades de leitura. Lançando olhar crítico sobre minha ação, posso produzir reflexões/ conhecimento que sejam úteis para meus pares no papel de pesquisadora dessa ação. Como ensina o Prof. Moita Lopes (2001: 165):

Uma das maneiras mais úteis de contribuir para gerar conhecimento sobre ensino/aprendizagem de língua é colocar o foco de ação da pesquisa em *Linguística Aplicada* na sala de aula. Ou seja, somente a compreensão do que ocorre na sala de aula pode produzir conhecimento, fundamentado em dados, sobre como o aluno aprende e o professor ensina.

Divulgar a importância desse tipo de pesquisa focada no cotidiano de sala de aula entre meus pares, por meio de grupos de leitura, de estudo, por mostra de resultados, é fundamental para que essas idéias encontrem eco e se ampliem. Também é importante destacar o papel social do professor pesquisador a partir de sua prática. Não se trata de uma idéia ingênua. É bom lembrar que o comodismo e o imobilismo não geram reflexão, apenas propiciam que o discurso circular se instaure e enraíze, com base na afirmação de que não adianta mudar porque não há muito que fazer.

Nessa visão, o papel do professor amplia-se. Será mediador na construção de sentidos entre os alunos nos eventos de leitura pela escuta sensível e acolhedora, procurando, democraticamente, dar voz a todos. Também poderá tornar-se produtor de conhecimento, investindo-se do papel de intelectual/crítico-reflexivo, pela observação crítica do que ocorre nesses eventos e pela reflexão amparada em teorias. Eis um desafio para professores e pesquisadores, já que, conforme diz Moita Lopes (op. cit.), a sala de aula pode ser fonte de produção de conhecimento. No nosso caso, em leitura/construção coletiva de sentidos.

Para Cunha (1998: 111), trabalhar com a dúvida como princípio pedagógico é a grande aprendizagem metodológica para o professor.

A dúvida epistemológica aparece como parceira de todo o processo de ensinar e de aprender. Nesta perspectiva, o erro é visto como parte da aprendizagem e é valorizado como motivador da construção do conhecimento.

Finalizo este capítulo com uma reflexão crítica sobre a situação do professor em serviço.

3.3 As condições do professor em serviço

Estas reflexões se construíram por múltiplas interlocuções, sobretudo com Perazzo (2001)

e com meus pares. Muito das observações estão presentes no cotidiano não só dos que fazem do magistério um ofício, o de ensinar (ou partilhar?), mas também daqueles que se interessam pelas políticas públicas em Educação: ensaístas, economistas, jornalistas, dentre outros. Com essas pessoas tenho “dialogado” por meio de jornais, revistas, internet. Muitas dessas vozes permeiam meu discurso, o que, no dizer de Bakhtin (1977,1988) implica afirmar que nossos discursos são sempre discursos citados.

A reflexão sobre as condições de trabalho do professor se faz necessária para que não prevaleça a utopia de que a pura reflexão desse professor seja vista como passaporte para resultados mágicos em Educação.

Faço aqui um libelo político contra políticas educacionais que, na prática, resultam em poucos avanços para o País.

Conforme já enunciei no capítulo I (p.28) , o investimento em Educação no Brasil fica aquém de países que, sabiamente, nas mesma condições de nosso País, optaram por práticas efetivas de aplicação na área, como é o caso da Coreia do Sul. O resultado, o mundo todo viu.

O discurso da Educação no País, recorrente nas falas oficiais, tem resultado em mero discurso retórico, muitas vezes, usado com finalidade eleitoreira. Nesse aspecto, a palavra *educação* esvazia-se de seu significado verdadeiro para tornar-se mera abstração, conforme ocorre com muitas outras palavras como *cidadania*, *democracia*, etc. Outros países notoriamente destacados no cenário mundial com avanços em educação, como Finlândia, Chile, Japão, etc. investem pesadamente em educação, porque sabem da importância para a sociedade dessa política.

Para nós, as conseqüências do esvaziamento da palavra educação são ruins, com poucos resultados positivos: ensino sem qualidade, professores sem plano de carreira. Como o neoliberalismo e a globalização, os interesses econômicos ditam as regras. As avaliações externas do sistema educacional como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio),

SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), “PROVÃO” implantaram resultados negativos para a sociedade, com o intuito de vender a privatização da gestão das escolas públicas. Ideologicamente, subjaz a esses resultados, que aquilo que é público é ruim. Portanto, o caminho seria privatizar. Ora, nesse viés, o mercado dirige a educação, que deixa de ser um direito e passa a ser um interesse: o desse mercado.

Não quero negar a validade de avaliações externas, mas é preciso saber a quem e a quem servem. Como as informações chegam editadas para o leitor, um olhar crítico sobre as diferentes mídias faz parte da reflexão necessária em relação ao que é veiculado sobre políticas educacionais. Sob esse prisma, as reformas para as quais os professores da rede oficial de ensino foram chamados a “participar” já estavam prontas.

Na rede pública, em nome de uma falsa inclusão, instaurou-se a chamada *progressão continuada* no Ensino Fundamental e Médio. Nada contra a inclusão, tudo como a forma como a progressão foi implantada. As políticas econômicas mundiais do FMI, para conceder empréstimos a países em desenvolvimento, exigiam equilíbrio idade/série para os alunos. Como esse era um problema sério no Brasil, a progressão continuada, de forma distorcida, foi usada para reverter essa situação. Ao governo, importavam os números para os relatórios. A qualidade, então, foi relegada a segundo plano. Ou melhor, nesse quadro, a qualidade implica seleção, classificação. É a qualidade do mercado e não a qualidade desejada – ou sonhada? – pelos professores. Somente a mobilização social (pais, professores, alunos), partindo da sua realidade local, será capaz de exigir qualidade (aqui entendida como direito de cidadão de aprender a ler, escrever, refletir e criticar) por parte daqueles que “gerenciam” a Educação. Sem essa consciência crítica e sem envolvimento, os resultados serão perversos por gerações.

Alguns poucos computadores por escola oficial (muitos inoperantes), às vezes fechados em salas a que o aluno não tem acesso, não significa estar usando tecnologia a serviço da inclusão tecnológica. Também merecem destaque a situação das bibliotecas –

quando há – nas escolas públicas, em muitos casos, fechadas. Chegam livros, mas não circulam. Acrescem-se a isso salas e mobiliário em péssimas condições de conservação.

Em relação aos professores, a ausência de um plano efetivo de carreira obriga-os a jornadas duplas e até triplas para não apenas sobreviver, mas viver com dignidade, ter acesso a livros, jornais, revistas, cinema, teatro bem como atualizar-se. Eis o retrato das escolas públicas e das “políticas” educacionais no País.

Nas Universidades, o número elevado de alunos por sala, acrescido das conseqüências da deficiência da formação básica – ler, compreender, produzir textos, efetuar operações básicas em matemática – não colaboram para a melhoria do quadro da Educação no País.

Por último, mas não de menor importância, destaco um efeito perverso relativo aos professores doutores e ao mercado de trabalho. Muitos estão deixando de apresentar sua titulação de doutor, porque correm risco de demissão, já que o doutoramento, quando há plano de carreira na instituição, implicaria maior valor hora-aula para o professor. Paradoxalmente, os doutores das Universidades públicas voltam-se para as particulares, em busca de melhores salários, pelas mazelas daquelas universidades.

Apesar desse quadro, pecar pela inércia é tão prejudicial quanto apenas expor as mazelas de um país cujo discurso sobre educação deixa muito a desejar. É preciso, sim, que se distingam as diferentes instâncias: a de luta por garantia de melhores salários e a de luta para aperfeiçoar-se e, assim, melhorar sua ação profissional/política em sala de aula. Não estou fazendo a apologia da educação como transformadora da sociedade, mas tenho consciência de que, sem ela, não há mudança alguma.

Nesse aspecto, a reflexão crítica é fundadora nas leituras que se fazem necessárias para o aperfeiçoamento docente. O conhecimento histórico gerador da situação das políticas educacionais é importante para o entendimento do que propõe a LDB 9394/96, quais seus

interesses. Porque os alunos que recebemos nas Universidades resultam dessas políticas. Estariam essas políticas a serviço da inclusão ou da exclusão social?

Incluo nessa reflexão a proposta utópica do professor ideal, que dê conta de tudo nas escolas. Somente aqueles que desconhecem a real situação de trabalho do profissional e dos limites humanos faria proposta tão hercúlea.

A compreensão de todos esses aspectos enumerados demanda conscientização política. E isso é busca pessoal do professor, que lhe possibilita agir autonomamente, ainda que em tempos de incerteza. Ao promover reflexão crítica necessária, o professor dispõe de opções mais conscientes para seu fazer docente.

Nessa análise, terei sido meu próprio interlocutor, o “interlocutor cruel”, segundo Canetti (1965), citado por Machado (2004), por me inserir nesse quadro apresentado? De qualquer maneira, trata-se de olhar, não pelo lado espelhado do telescópio, mas pelo lado que nos faz ver criticamente uma situação.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

4.1 Da pesquisa

Como o percurso de todo pesquisador passa por uma orientação metodológica, recorri, de início, à coletânea de Bredo & Feinberg (1982) para uma visão ampla de três orientações básicas de abordagem em pesquisa educacional e social: a abordagem positivista, a interpretativista e a crítica.

A obra compõem-se de textos de vários autores, que avaliam aspectos positivos e negativos dessas abordagens, estabelecendo pontos de contato e de oposição entre elas, numa visão panorâmica e lúcida para o leitor.

Do rigor metodológico das Ciências Sociais, claramente sob o paradigma positivista e sua lógica matemática, exata, passa-se para uma abordagem mais qualitativa ou interpretativa, em que não há necessidade rigorosa e precisa das idéias, mas sim o interesse em aproximar-se do chão, para uma compreensão interpretativa mais sensível. Confrontam-se duas abordagens: uma *hard*, outra *soft*. É nesse contexto que surge a teoria crítica, que busca equilibrar a dicotomia entre as duas abordagens anteriores, sem pretender negá-las: nem absolutismo nem relativismo, mas abertura para questionamentos e à crítica.

Para os positivistas, as pessoas e os fenômenos naturais submetem-se às mesmas leis. Conhecedor e conhecido não se envolvem. Já para os interpretativistas, conhecedor e conhecido envolvem-se de forma próxima. Para os teóricos críticos, tanto conhecedor quanto conhecido são reciprocamente envolvidos e ambos fazem parte de um processo de crescimento mútuo em relação ao conhecimento gerado, ainda que não percebam isso.

Nessa última orientação, o pesquisador tanto é agente de mudança como reforçador do *status quo*. As estruturas sociais podem se alterar nesse contexto por novas necessidades e

padrões construídos e a ambos, conhecedor e conhecido, torna-se difícil manter posições isentas de juízo.

Definir o conhecimento em termos “objetivos” ou apenas em termos envolvidos mas não envolventes não diminui a responsabilidade social do pesquisador, apenas serve para ocultá-la. Conforme as palavras de Robert P. Warren “O teórico crítico sugere que tal reconhecimento é exatamente o que falta para a pesquisa social e educacional se tornarem pelo menos mais ‘inocentes’”(Bredo & Feinberg, 1982:.7).

Como os autores dos textos, acredito que cada teoria tem seu lugar, dependendo do que se pretende. No entanto, assumi a teoria crítica do conhecimento, porque postula:

Ela consegue compreender as outras duas abordagens, as quais, porém, tendem a reduzir as perspectivas em termos quer psicológicos, quer interacionais. Embora o juízo geral ainda não seja favorável à teoria crítica, do atual ponto de vista esta parece oferecer base promissora de entendimento da natureza do conhecimento social e educacional e de auxílio na criação de uma sociedade mais consciente para todos os seus membros (op. cit.: 432).

Imbuída do espírito de pesquisadora orientada pelo paradigma crítico em educação, encontrei na pesquisa-ação de cunho etnográfico suporte metodológico para conduzir minha pesquisa. Aliado a esse embasamento, somaram-se os instrumentos introspectivos como os protocolos verbais em grupo, o diário reflexivo do professor e os relatos de vivência dos alunos. Os protocolos em grupo utilizados nesta pesquisa serviram tanto como técnica de coleta de dados quanto como instrumento pedagógico, embora muitos outros referenciais, de múltiplas áreas, tenham também me auxiliado na condução da pesquisa.

Feitas essas considerações, exponho a metodologia da pesquisa-ação, da pesquisa de cunho etnográfica e os instrumentos introspectivos em que se inserem os protocolos verbais em grupo e o diário.

4.1.1 Pesquisa-ação

Há posições diferentes em relação à origem da pesquisa-ação. Uma delas a atribui a Kurt Lewin, psicólogo de origem alemã, naturalizado americano durante a II Guerra Mundial.

Na sua concepção, a pesquisa-ação envolve *um posicionamento realista da ação, sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação de resultados* (Pereira, 2001:162). Outra atribui a John Dewey e ao movimento da Escola Nova, após a I Guerra Mundial, o pioneirismo da pesquisa-ação. Dewey é lembrado aqui pelo seu ideal democrático, pelo pragmatismo e pela busca enfática do conhecimento científico tanto em educadores como em educandos.

Outra origem para a pesquisa-ação é o antropólogo John Collier, que tratou das descobertas etnológicas indígenas nos EUA (Barbier, 2002).

A partir de 1960, a pesquisa-ação apresenta uma diversidade de tendências, embora todas tenham por preocupação básica a melhoria da prática. Além desse ponto comum, a pesquisa-ação, ao desenhar um problema, objetiva compreendê-lo e, assim, trazer benefícios e melhoria para a ação. No meu caso, a ação educativa:

A pesquisa-ação reconhece que o problema nasce num contexto preciso de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais (op. cit.: 54).

Na nova pesquisa-ação, vista como prática emancipatória de imposições de hábitos, de costumes, há três implicações básicas, segundo Barbier (p.60):

- pressupõe-se que os pesquisadores técnicos (por exemplo, os docentes de uma escola) percebam o processo educativo como objeto passível de pesquisa;
- pressupõe-se que esses pesquisadores percebam a natureza social e as conseqüências da reforma em curso;
- pressupõe-se, enfim, que eles compreendam a pesquisa mesma como uma atividade social e política, portanto, ideológica.

A renovação da prática docente é hoje necessidade inegável. Foi pela reflexão da minha prática que desenvolvi minha pesquisa, atrelando-a à pesquisa na/da ação: uma necessidade e uma oportunidade, portanto. Detectado o problema com minha sala de aula de

publicidade – ler criticamente peças publicitárias –, resolvi promover uma abertura e uma mudança para que, juntos – os alunos e eu –, pudéssemos resolvê-lo.

André (1995), avaliando as diferentes correntes da pesquisa-ação, destaca que todas têm em comum um plano de ação, com base em objetivos, seguindo um processo de acompanhamento e controle da ação planejada, com o relato concomitante desse processo, minha intenção ao envolver os alunos.

A pesquisa-ação aqui é entendida pela competência múltipla do pesquisador, que

não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito-autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso (Barbier, 2002:19).

A opção pela pesquisa-ação no paradigma de pesquisa qualitativa pressupõe *mudança de atitude da postura acadêmica do pesquisador em Ciências Humanas* (op. cit.: 32), situação a que me propus desde o instante em que detectei o *problema* relativo à leitura. Sabia também que, se trabalhasse em conjunto com os alunos, as soluções poderiam ser mais eficientes.

Por isso, a prática da pesquisa-ação em educação traz contribuições benéficas tanto para o professor em serviço quanto para seus alunos. Ao professor, porque passa a ver seus alunos como ativos, cujas reflexões e críticas durante as interações em grupo devem ser entendidas como vozes a ouvir numa escuta sensível e colaborativa; aos alunos, porque podem se ver como participantes ratificados pelo professor e pelo grupo durante a execução de tarefas acadêmicas nas relações sociais estabelecidas em sala de aula. Esse foco diferenciado pela ação conjunta professor/aluno forneceu-me suporte para responder a uma das perguntas desta pesquisa relacionada à prática docente. Essa prática fez-me investir na prática acolhedora como mediação.

Também a pesquisa-ação pode desvelar o professor como pesquisador de sua própria prática. Os resultados observados podem transformar-se em conhecimento útil para seus

pares. Nesse aspecto, o professor deixa de ser mero reprodutor de conteúdos e torna-se produtor de conhecimento.

4.1.2 Pesquisa de cunho etnográfica

A pesquisa etnográfica objetiva descrever a realidade social dos fenômenos cotidianos – no caso desta pesquisa, a sala de aula (microcosmo social), já que realizei a pesquisa na ação. Por essa razão, ela se faz presente, visto que *Não é mais possível discutir questões lingüísticas sem investigação etnográfica, sem situar o uso da linguagem, sem ver o evento como primário* (Bloome & Bailey, 1989: 201). Embora considerar alunos de uma sala de aula possa parecer visão restrita, lembro que a observação e comparação de casos particulares levam igualmente a aspectos universais.

Ou, retomando o pensamento de Winkin (1998:145), o estudo detalhado de um meio, grupo ou situação apresenta regularidades inerentes à comunidade ou à sociedade global. Eis o fundamento do trabalho etnográfico. O autor destaca ainda: *É esse princípio que funda igualmente o trabalho lingüístico: quanto mais precisos somos, mais estamos em condições de generalizar.*

Por isso, minha proposta foi investigar, pela leitura, no momento em que esse ato se realiza na interação entre os atores sociais – dentro da sua natureza social, portanto – a construção de sentidos nos eventos de leitura ou protocolos verbais em grupo.

Optei pelo método de estudo do tipo etnográfico adaptado à educação porque se caracteriza, de acordo com André (1995, 2000), pelo princípio da interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados (fui observadora participante), com ênfase no processo, no que está ocorrendo; pela preocupação com o significado, a maneira como as pessoas se vêem e às suas experiências e a relação com o mundo que as cerca; pelo trabalho de campo em ambiente natural (sala de aula), de onde a denominação *pesquisa naturalística* ou *naturalista*. Esse tipo de estudo compreende ainda a descrição e a indução, com grande quantidade de dados

descritivos, como situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos (reconstruídos em palavras ou em transcrições literais) e a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, a partir dos dados.

Nunan (1992) ratifica a importância das pesquisas de cunho etnográfico, porque valorizam o contexto, a situação real, natural e não de laboratório.

Também Winkin (op. cit.:132) confirma a importância da pesquisa etnográfica como pertinente às pesquisas científicas. Ele historia a evolução do termo *etnografia*, que parte, segundo ele, da visão *exótica ancorada num contexto colonialista*, para chegar ao sentido atual, *que permite utilizar o termo em todos os lugares, em todas as circunstâncias – mas com pleno conhecimento teórico de causa*. A etnografia, como disciplina científica, exige do etnógrafo *saber ver (...) saber estar com, com outros e consigo mesmo, quando você se encontra perante outras pessoas*.

Além disso, o autor observa a importância de também saber escrever, traduzindo para terceiros, que não os estudados, o que se observou. Então, *ver, ser e escrever* são competências – consideradas arte pelo autor – necessárias àqueles que se envolvem em pesquisas etnográficas.

Norteadas por esses princípios, a escolha da sala de aula como campo de observação resultou natural. Era um campo no qual eu me locomovia à vontade, porque era meu local de trabalho, aparentemente simples – para Winkin, lugares simples, comuns revelam-se extremamente complexos à análise – e porque as observações feitas podiam ser sistematizadas pelo controle do meu olhar: uma vez por semana, durante um ano escolar, eu mapearia o espaço (sala de aula) e tempo (ano escolar de uma turma de 2º ano de Publicidade e Propaganda).

Assim, as interações nos eventos de leitura foram desenhadas e descritas segundo embasamento teórico pertinente que aflorou das descrições nas idas e vindas desta pesquisadora entre sala de aula e leitura de teorias, buscando responder às perguntas desta pesquisa. Não que eu tentasse encaixar os dados em molduras teóricas preestabelecidas. O fato é que as leituras me permitiram entender melhor o que estava acontecendo no campo de observação: *ver mais e mais longe*, segundo Winkin (p. 136).

4.1.3 Protocolos verbais em grupo

Nesta pesquisa, duas foram as utilidades dos protocolos verbais em grupo: como instrumento metodológico de coleta de dados para a pesquisa e como instrumento didático aplicado à leitura em sala de aula.

O protocolo verbal em grupo, que se caracteriza por um pensar alto durante a realização de uma tarefa, tem no GEIM – Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora – sob coordenação da Profa. Dra. Mara Sophia Zanotto (PUC-SP) – uma experiência de amplo sucesso e aplicabilidade entre pesquisadores.

Esses protocolos em grupo ocorrem em interação face a face, permitindo aos alunos partilhar, negociar e construir diferentes leituras e avaliá-las na discussão. Nenhuma direção é dada ao grupo para que se manifeste espontaneamente.

No caso de o professor/pesquisador participar do grupo, ele abre mão de seu papel de autoridade interpretativa e se concentra em coordenar a discussão (Zanotto e Palma, 2003).

Zanotto e Palma esclarecem, porém, que podem acontecer situações como obstáculo ao turno, esquecimento da idéia, interrupção dos outros participantes na exposição, porque há um número maior de pessoas envolvidas na interação. Para resolver esses problemas, utilizam entrevistas retrospectivas (individuais e em grupo) e diário reflexivo, auxiliares na elicitação de aspectos que ficaram incompletos ou pouco claros.

Nessa prática, o procedimento é distribuir um texto para cada participante, que o lê em silêncio, e então abrir a discussão no grupo, ocasião em que cada um pode falar livremente sobre o texto e seus processos de leitura.

Ao professor cabe mediar a discussão, sem bloquear ou impor regras que possam comprometer o fluir das idéias. O professor pesquisador pode gravar esses protocolos e transcrever a discussão para posterior análise e reflexão de sua prática.

Ora, uma razão desta pesquisa é buscar metodologias e estratégias que auxiliem alunos de Publicidade a pensar crítica e eticamente textos publicitários e a construir sentidos em grupo. Os protocolos verbais em grupo foram um meio de levá-los à observação crítica do texto, ao respeito pelo outro e ao desenvolvimento da colaboração, da cooperação nos eventos de leitura realizados em sala de aula, conforme o pensamento de Jacoby & Ochs (1995), ao discutirem a co-construção de significados nos processos interacionais entre componentes de grupos. Nessas situações, os interlocutores negociam, concordam, discordam, têm oportunidade de manifestar-se criticamente, de descobrir as ideologias subjacentes aos textos. Os participantes do evento de leitura estabelecem, então, relações sociais (Bloome, 1993), porque há rituais, como a obrigação de perguntar, responder, ouvir, conceder privilégios, etc. O espaço interacional é o lugar que lhes permitirá estabelecer relação de significado entre a sua bagagem, a do outro, a do autor e a do contexto em que a leitura ocorre. Falo de leitura como evento social e cultural, mais que uma simples interação leitor / texto (Bloome).

Assim, por meio de relato ou protocolo verbal em grupo – uma dentre as técnicas da pesquisa introspectiva reinterpretada sócio-cognitivamente – pude observar como as trocas e os conflitos ocorrem durante o processo de leitura (no caso, texto publicitário) e podem ser mediados pela ação intencional do professor em benefício do grupo.

Nos eventos sociais de leitura – protocolo verbal em grupo –, os alunos exteriorizaram seus pensamentos no grupo, interagindo, socializando e partilhando suas leituras, suas visões

de mundo. Isso porque é uma prática social. A vivência de construir sentidos em grupo auxiliou os interactantes a desenvolver seu senso crítico – por minha ação intencional em desmontar ideologias, prática necessária e desejável no mundo do trabalho a que se dedicarão e também na vida cotidiana.

Os protocolos verbais, como prática de desvelamento de textos em grupo pela interpelação dos sujeitos, podem ser vistos como uma forma de desenvolver o senso crítico em prol de uma ação consciente, capaz de transformar o ato de ler de simples automação em ação política de leitura, o que poderá contribuir para a ética dos alunos em questão.

Portanto, o uso do protocolo verbal em grupo possibilitou a negociação e a construção de sentidos em grupo na interação face a face, bem como me serviu de instrumento de coleta de dados. No primeiro caso, funcionou como instrumento pedagógico; no segundo, como instrumento de pesquisa.

Nos primeiro protocolos, minha presença foi mais como observadora; no protocolo de 2004, fiz-me intensamente presente, questionando os alunos, forma que julguei adequada naquela situação para fazê-los falar e esclarecer seus pontos de vista.

4.1.4 Diário reflexivo

Como destaca Winkin (1998), é importante que todo aquele que faz pesquisa de campo tenha por instrumento essencial de pesquisa o diário.

Ele sugere o uso regular desse recurso, com duas colunas no registro: uma para você e outra para as releituras e comentários. Como minhas aulas ocorriam uma vez por semana, intercaladas por atividades variadas, eventualmente entremeadas por interferências do calendário escolar e congêneres, não houve regularidade absoluta no processo, porém o diário teve, muitas vezes, força catártica e função empírica, como postula o autor.

A técnica do diário na pesquisa-ação provém da Etnologia. Barbier (2002:133) fala de diário de itinerância, comparado ao diário de “bordo” do etnólogo:

Trata-se de um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo e em que se emprega a tríplice escuta/palavra – clínica, filosófica, poética – da abordagem transversal. Bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida.

Machado (1998:23), discorrendo sobre o gênero *diário* nas mais diversas áreas, enfoca-o na pesquisa educacional:

Finalmente, nas pesquisas educacionais, incentiva-se a sua produção, considerando-a não só como instrumento de pesquisa, mas também como instrumento de ensino e aprendizagem.

Também Garrido (2001:138), discutindo a produção do conhecimento prático sobre o ensino, que remete à *reflexão sobre a reflexão da prática*, de Donald A. Schön, destaca a importância de pequenos diários descritivos e apreciativos do professor como fonte documental:

Constituem fontes para que a análise posterior possa ser mais objetiva e oferecem dados para subsidiar a produção de comunicação a serem apresentadas e socializadas em encontros e congressos de professores.

Nesse aspecto, o diário reflexivo seria uma forma de desenvolver o professor reflexivo/ investigativo e produtor de conhecimento, tendo por base sua prática. Essa prática lhe permitiria, a partir da análise objetiva de seu fazer cotidiano em sala de aula, gerar conhecimento pelo diálogo com leituras sobre o assunto, uma política de emancipação dos padrões instituídos em que o conhecimento do professor em sala de aula não constitui material científico. Essa ação reflexiva acrescentaria ao profissional professor, possibilitando-lhe tornar-se intelectual crítico e reflexivo dentro de sua própria ação.

O diário foi útil, porque me permitiu avaliar crítica e reflexivamente minha atuação como professora e realinhar minha postura como pesquisadora, conforme salienta Machado

(1998: 30): *a produção diarista aparece, freqüentemente, como uma forma de fazer um balanço das próprias ações, um julgamento de si.*

Adaptei as orientações dadas por Winkin (1998) às circunstâncias da pesquisa, usando o diário como forma de registrar minhas observações dos acontecimentos ao longo da coleta de dados, derivando daí momentos de reflexão sobre os comportamentos observados, os avanços, as deficiências e os obstáculos na pesquisa. Com isso, pude reformular ações, como, por exemplo, diminuir o tempo de alguns protocolos verbais, considerando as falas dos alunos. Alegavam que, muitas vezes, ficavam repetindo-se na leitura, sem ter mais que dizer, apenas para cumprir o tempo estabelecido para o protocolo. Essas ações atestam a terceira utilidade do diário mencionada por Winkin: reflexiva e analítica.

Os alunos fizeram reflexões escritas (relatos de vivência) que usei como referenciais para alterar rotas pedagógicas e de pesquisa, segundo observações de como compreendiam e/ou acolhiam a proposta de leitura com os protocolos verbais em grupo.

Algumas vezes, solicitei aos grupos de alunos que anotassem suas reflexões conjuntas sobre a atividade em curso com base em perguntas diretivas, porque estava interessada em aspectos específicos do texto publicitário. Outras vezes, fizeram reflexões individuais, sem direcionamento, mais espontaneamente. Não creio que isso invalide o material obtido para as minhas reflexões porque me movia um interesse real relativo à construção de sentidos no grupo. Essas manifestações escritas dos alunos a mim destinadas foram denominadas *relatos de vivência*.

4.1.5 Relatos de vivência dos alunos

Ler os relatos de vivência dos alunos, muitas vezes marcados pela impaciência, foi útil, porque me obrigou ao exercício de rever as atividades, a aceitar a crítica, a ser mais flexível, a descobrir suas ansiedades e trabalhá-las nos outros eventos de leitura. Por muito

tempo, quiseram que eu transformasse em nota a atuação deles nos eventos, impaciência natural, já que, de modo geral, privilegia-se a nota.

Esses relatos de vivência foram feitos ora de forma individual, ora em grupo. Sempre objetivaram responder a questões propostas por mim de avaliação das atividades de leitura realizadas no grupo. Alguns foram feitos logo após a vivência em sala de aula; outros, fora dela, com prazo de uma semana para a entrega. Deixei claro que não eram para nota, apenas serviriam como orientadores das minhas ações para as atividades. Também lhes disse que não escrevessem apenas para agradar à professora. Deveriam entendê-los como oportunidade de avaliarem o meu trabalho e as atividades propostas. Com isso, eles poderiam ainda refletir sobre seus envolvimento no processo de leitura em grupo.

Comentarei esses relatos no capítulo V, quando tratarei da participação dos alunos nos protocolos verbais em grupo.

4.2 Procedimentos para a aplicação da metodologia

Orientada pela pesquisa-ação como embasamento metodológico para a minha ação de pesquisadora-professora e pela orientação de cunho etnográfico aplicada em educação, estabeleci um cronograma de 4 vivências de leitura de 3 peças publicitárias com meus alunos, com duração de 1 hora a 15 minutos cada uma, no decorrer do ano letivo de 2002.

Posteriormente, fiz uma coleta, em 2004, com outra turma de 2^o ano de Publicidade e Propaganda da mesma peça publicitária usada na última coleta de 2002: a do Biscoito Calipso. Essa coleta serviu como elemento de confronto entre as duas turmas para a mesma tarefa acadêmica, com os mesmos procedimentos – os protocolos verbais em grupo, as minhas anotações no diário e os relatos de vivência dos alunos. Também esse evento foi analisado por mim.

As peças publicitárias Monark Brisa, Leite Ninho, Biscoito Calipso foram retiradas de revistas de circulação nacional, de períodos variados (*Cláudia, Veja*)⁴, bem como de *sites* de publicidade. Refiz o trajeto de leitura do Leite Ninho com apenas 13 alunos, porque, na data marcada – final de semestre – a frequência foi pequena.

Os eventos foram gravados em fita cassete e, posteriormente, transcritos. Houve espaçamento nas atividades de coleta de dados de 2002 por motivos variados, como calendário de avaliações da classe, avaliação docente pela instituição, avaliação institucional, jogos da copa do mundo. Além disso, algumas aulas foram ocupadas nas leituras e discussão de textos teóricos de suporte. A finalidade dessas leituras era dar conta da proposta estabelecida no programa, com intenção de fornecer material que auxiliasse os alunos nas análises no decorrer das atividades ao longo do ano letivo. Destaco os textos usados:

- “A leitura do texto não-verbal” – Lucrecia D’Alécio Ferrara (In: *Leitura sem palavras*);
- “Propaganda e Ideologia” – Antônio Sandman (In: *A linguagem da propaganda*);
- “Os recursos estilísticos” e “Cultura, léxico e publicidade” – N. Carvalho (In: *Publicidade: a linguagem da sedução*);
- “A ideologia da propaganda” – Vestergaard & Schroder (In: *A linguagem da propaganda*);
- Entrevista de publicitários discutindo a questão ética do criador de textos/ campanhas da área , no jornal *Meio & Mensagem* (4/3/2002).

No meu diário de acompanhamento das atividades, relatei o que percebi durante as gravações, as reações de alunos, suas reclamações do tempo de gravação (ora longo, ora curto), o envolvimento ou a falta de envolvimento entre os componentes das equipes, seus

⁴ Estas revistas não são acessíveis à maioria da população em virtude do preço. O poder aquisitivo de seu público- alvo, portanto, está acima da média nacional.

avanços e contribuições e minhas expectativas. Os alunos também fizeram reflexões (relatos de vivência) em que se manifestavam sobre o tipo de atividade.

As gravações de 2002 começaram com 2 grupos, A e B, com os 10 e 11 alunos presentes em sala no dia. Depois, esses grupos transformaram-se em grupos menores de trabalho e, ao final, formaram espécies de agências de publicidade. Aqui já estamos nas atividades de criação publicitária, que não abordarei nesta pesquisa.

Outras atividades de criação em grupo foram desenvolvidas por mim em sala a partir de poemas de autores brasileiros. Também houve análises mais direcionadas para a aplicação de conteúdos específicos trabalhados em sala que não serão alvo de minha análise.

Seguem-se, para melhor visualização e compreensão, os eventos de leitura realizados pelos grupos de 2002 e 2004. Apenas os protocolos destacados em negrito foram alvo de análise pelas razões já mencionadas.

Data	Peça publicitária	Divisão da sala	Total de alunos
8/3/2002	Monark Brisa	A= 9 B = 12	21
10/5/2002	Sanavita / Aruba	Grupo	15
14/6/2002	Leite Ninho	Grupos com 7,6,6,4,4	27
28/6/2002	Retomada da leitura do Leite Ninho	1 Grupo	13 alunos
16/8/2002	Biscoito Calipso	A = 7 B = 5 C = 7	19 alunos
3/3/2004	Biscoito Calipso	1 grupo	25 alunos

1^a Coleta de dados (8/3)

Em 8/3/2002, realizei a primeira vivência com a classe. A peça publicitária foi da bicicleta Monark Brisa (anexo I). Entreguei-lhes orientação escrita sobre como proceder na atividade (anexo II). Havia predisposição mediana para a realização da atividade por parte dos alunos. Como apenas um grupo trouxera o gravador, a sala, por decisão dos próprios alunos, dividiu-se em 2 grupos. O grupo A, com 9 alunos e o grupo B com 12. Parecia que alunos do grupo B segregavam os do grupo A. Cada grupo nomeou um coordenador.

A sala, inicialmente, tinha 35 alunos, mas, ao término do ano letivo, eram apenas 30. O grupo B usou o gravador que eu levava e ocupou uma sala no andar inferior do prédio. O grupo A ficou na sala comigo. Nesse grupo, fui mais observadora do que participante. Fiz apenas 5 interferências em 58 turnos.

Entreguei a xerox da propaganda para as equipes, pedi-lhes que se detivessem individualmente na observação e depois partilhassem com o grupo suas leituras.

O grupo A, após a leitura silenciosa, por influência da aluna coordenadora, rompeu o silêncio instaurado, quer motivado pela minha presença, quer pelo uso do gravador ou, ainda, pela expectativa em relação à situação, e iniciou a discussão.

A coordenadora dessa equipe teve liderança positiva, que colaborou no desenvolvimento da atividade. No entanto, o grupo B mostrou-se mais disperso e resistente à atividade, com manifestação de brincadeiras não adequadas à situação bem como com verbalização de preconceito (*pernas à mostra era safadeza, a cor rosa da bicicleta era viadagem*) em relação à peça publicitária, o que atribuí à atitude de insegurança em relação à tarefa, porque deveriam falar alto para o grupo, e à atitude desagregadora e desestabilizadora no grupo. Essa avaliação só me ocorreu ao fazer o registro no meu diário, quando me perguntei o motivo daquele comportamento. Tendo ouvido a gravação, fiquei muito irritada com a atitude do grupo.

Cada grupo recebeu uma folha com 4 questões para reflexão conjunta sobre a peça publicitária (anexo III), porque havia alguns aspectos do texto que eu, intencionalmente, pretendia que fossem discutidos. Não me ocorreu, então, que estava direcionando a leitura.

Terminado o tempo de debate nos grupos, pedi-lhes que se manifestassem por escrito (relato de vivência) em relação à atividade. Toda a atividade, desde a organização até a discussão, levou 100min.

Percebi que, embora tivesse orientado na aula anterior sobre o uso do gravador, ele, realmente, atuou como fator inibidor das manifestações tanto dos alunos quanto minhas. Isso implicou pouca interação minha com o grupo.

Ainda que essa primeira vivência não tenha sido tão produtiva sob minha ótica, um aluno, terminada a aula, disse que tinha sido “legal” trabalhar assim. Também as manifestações desses alunos em seus relatos – que comentarei ao longo da análise de dados – foram positivas em relação ao uso do protocolo verbal na realização da tarefa acadêmica de leitura.

Após a vivência, transcrevi as duas fitas e notei, principalmente no grupo B, que havia muito ruído, muitos turnos de fala sobrepostos, além de observações descontextualizadas, não-pertinentes ao propósito estabelecido.

Minha pouca interação com o grupo de que escolhi participar e as interferências negativas nas gravações do outro grupo foram razões que me levaram a suspender por certo tempo a atividade de leitura seguinte e, por isso mesmo, a segunda coleta de dados. Nesse intervalo, trabalhei os textos teóricos referentes à publicidade, selecionados, no programa da disciplina.

2ª. Coleta de dados (10/5)

Procedeu-se à leitura de 2 peças publicitárias: Sanavita (suplemento alimentar) e Aruba (turismo). Gravei um grupo focal por 20 minutos, mas excluí da análise, porque não houve tempo suficiente para trocas significativas. Praticamente cada um falou uma vez apenas.

3ª Coleta de dados (14/6)

Para a terceira coleta de dados, dividi os alunos em grupos. Estavam presentes 27 alunos, que se organizaram em 5 grupos (7, 6, 6, 4, 4). A propaganda era do Leite Ninho, aludindo à Copa do Mundo de Futebol. Por sugestão dos alunos, gravamos apenas 10 minutos, fato que acabou prejudicando a leitura. Eles alegavam que nem sempre tinham muito que dizer e ficavam se repetindo. Ao término da atividade, responderam, em grupo, à pergunta:

- O que vocês acharam desta atividade de leitura sem preocupação com aplicação de teoria?

Também nesse evento, houve apenas uma intervenção minha em um grupo. Eu estava preocupada apenas em observar como construía sentido no grupo.

Porque o resultado não correspondeu ao que eu esperava, decidimos, após discussão, retomar essa mesma leitura em 28/6.

4ª. Coleta de dados (28/6)

Antes da gravação do protocolo, retomei os resultados apresentados pelos grupos e os discuti com os alunos presentes. Por se tratar de final de semestre, eram apenas 13 os alunos. Optei por manter apenas um grupo. Pedi-lhes que lessem tentando aplicar as teorias estudadas, o que não foi bom, porque resultou em leituras artificiais, forçadas, como se quisessem agradar à professora. As falas pareciam decoradas.

A discussão levou aproximadamente 20 minutos. À época, pensei que isso se devia a já terem trabalhado a propaganda anteriormente, acrescido de estarem cansados depois das provas oficiais da instituição. Feita a discussão, sugeri algumas questões para reflexão individual.

- O que aprendeu com essa técnica de leitura coletiva?
- O que funcionou/ não funcionou na técnica?
- Há algo que você julgue que pode melhorar nessa técnica para auxiliá-lo numa leitura mais crítica e consciente?

5ª Coleta de dados (16/8)

Para esta coleta, selecionei a propaganda da Tostines do Biscoito Calipso (anexo IV). Estavam presentes 19 alunos, que se dividiram em 3 grupos. Denominei-os A, B, C. Cada um, respectivamente, compunha-se de 7, 5, 7 alunos. Pude participar dos três, com presença maior no grupo B, mas com pouca expressão nos outros dois. Fizeram leitura silenciosa e depois iniciaram a interação. Gravei os três protocolos.

Propus duas perguntas para a reflexão do grupo:

- nas atividades de análise e discussão, o que se transformou em conhecimento efetivo para você em relação à profissão que escolheu?
- que conhecimento você adquiriu como leitor/consumidor crítico?

Após a discussão no grupo, os alunos fizeram relatos de vivência.

Porque estive um pouco mais atuante nessa interação, optei por usá-la na análise dos dados, excetuando a interação com o grupo A, em que minha participação fora mínima. Também os alunos já estavam mais desenvolvidos, familiarizados com a técnica e menos preocupados com o gravador. Isso me motivou a olhar mais atentamente para esse evento.

6ª Coleta de dados (3/3/2004)

Ocorreu com nova turma de 2º ano de Publicidade, com a finalidade de confrontar minha ação docente entre os dois momentos: 2002 e 2004. A peça publicitária selecionada foi a mesma utilizada na última coleta de 2002 a dos Biscoitos Tostines. Isso me propiciou

observar como o grupo de 2004 reagiu na construção social de sentidos em grupo durante os protocolos verbais pela minha ação mais participante.

Essa coleta teve intensa participação do grupo, que se mostrou mais predisposto à realização da tarefa e também porque resolvi que seria participante ratificada. Minha orquestração, embora tenha parecido condutora e não mediadora, foi intensa. Não a avalio como assimetria na interação, porque eu tinha propósito intencional, consciente de fazê-los falar, partindo de suas próprias manifestações. Ela foi alvo de minha análise para observar as formas de participação dos alunos e minha.

4.2.1 Tratamento dos dados

Foram transcritos seis eventos de leitura. Algumas edições das falas (poucas) foram feitas, após triangulação com os alunos, quando havia muita dificuldade de compreensão do que pretendiam dizer. Algumas edições da linguagem (poucas) foram feitas por mim para facilitar a leitura, como eliminação de alguns *aí, né*, de repetições.

Ao transcrever os protocolos verbais, amparei-me na afirmação de Marcuschi (2003:9) de que não existe a melhor transcrição, todas são mais ou menos boas. Importa ao analista, tendo em vista seus objetivos, assinalar o que lhe for conveniente. Para o autor, *a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados.*

4.2.2 Categorias de análise

Utilizei-me da Sociolinguística Interacional e de estudos da interação do sociólogo Goffman (1981, 1986), em que a linguagem é vista como fenômeno interativo e serve para organizar a conversa, estabelecendo quadros participativos e papéis entre os atores sociais. Engloba a natureza da participação – nesta pesquisa, de alunos no discurso de sala de aula –, a frequência e as formas, durante a discussão em grupo, de construir sentidos. Sob esse aspecto, os papéis, as relações que estabelecem durante a tarefa são centrais na organização

dos quadros participativos (*participant frameworks*), promovendo alianças ou oposições, por meio de estratégias discursivas.

Também a técnica discursiva do “revozeamento” (*revoicing*) do professor e do aluno de O’Connor & Michaels (1996) foram construtos de análise. Eles servem para esclarecer, dar relevância a um conteúdo, introduzir novas terminologias para idéias familiares, para avançar na discussão e alcançar uma audiência maior para a voz do aluno e, ainda, criar alinhamentos e oposições dentro de argumentos.

O *revoicing* é uma estratégia de reformulação em que é importante o modo como o professor usa o enunciado do aluno durante a tarefa acadêmica, para alinhá-lo com o outro e com as contribuições do grupo. O aluno será, nesse caso, sempre *o principal*, em termos de Goffman, ficando o professor como *animador*. Como o relevo serão sempre as contribuições dos alunos, é ponto de partida para a sua utilização considerá-los competentes, nesta pesquisa, em leitura de textos e construção de sentidos.

Para a análise da segunda pergunta, optei por observar a analogia (Palma, cópia, s/d) e a metáfora (Lakoff & Johnson, 2002), (Zanotto & Palma, 2003), considerando a indeterminação e a negociação, entendidas como uma forma de experienciar o mundo em que as diferenças são possíveis e devem ser respeitadas.

Na construção dos sentidos, a metáfora e a analogia foram as formas mais presentes nos protocolos. A metáfora, não como elemento ornamental, mas como uma forma de estruturar o mundo com base nas similaridades entre domínios diferentes, fato muito presente em nosso cotidiano, conforme Lakoff & Johnson (p. 48):

a metáfora não é somente uma questão de linguagem, isto é, de meras palavras. (...) pelo contrário, os processos do pensamento são em grande parte metafóricos. Isto é o que queremos dizer quando afirmamos que o sistema conceptual humano é metaforicamente estruturado e definido. As metáforas como expressões lingüísticas são possíveis precisamente por existirem metáforas no sistema conceptual de cada um de nós.

No capítulo que se segue, procedo à análise dos protocolos verbais seleccionados, com o propósito de responder às perguntas desta pesquisa.

CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS EVENTOS SOCIAIS DE LEITURA

Embasada pelas orientações metodológicas expostas nesta tese – etnografia aplicada à prática escolar, combinada às orientações da pesquisa introspectiva dos protocolos verbais em grupo, no paradigma da pesquisa qualitativa da pesquisa-ação e à técnica diarista – analisei minha atuação nos eventos abaixo destacados.

Procurei alinhar-me à postura do professor reflexivo, buscando a aprendizagem ativa, em sala de aula, um contexto natural, portanto.

A opção por analisar o evento de leitura de 16/8/2002, conforme já disse, deveu-se a termos encontrado – meus alunos e eu –, depois de inúmeras conversas, um acordo: trabalharíamos sempre em grupo e todos teriam o compromisso de contribuir para o crescimento do grupo. Inicialmente, houve muitos desacordos no relacionamento humano professora/alunos e as tarefas acadêmicas eram feitas com descaso. A familiarização com a gravação do protocolo verbal ao longo do primeiro semestre também ajudou, porque eles se tornaram mais naturais nas manifestações. Por essas razões, decidi que me debruçaria na análise desse evento, dentre todos os que ocorreram em 2002. No entanto, recorri à primeira coleta como pano de fundo (8/3/2002) para avaliar meu percurso do primeiro protocolo até o último da mesma sala de aula.

Também resolvi analisar o evento de outra turma, em 2004, para confrontar minha atuação em dois momentos da pesquisa – o inicial e o final. O confronto da minha ação em sala de aula de momentos distantes permitiu a avaliação crítica da minha ação e os reflexos dela no trabalho de leitura em grupo com os alunos.

Abaixo reitero, para maior clareza, os eventos de leitura da coleta de dados em que me detive, visto que já os enunciei mais detalhadamente na metodologia.

Data	Peça publicitária	Divisão da sala	Total de alunos
8/3/2002	Monark Brisa	A= 9 B = 12	21
16/8/2002	Biscoito Calipso	A = 7 B = 5 C = 7	19 alunos
3/3/2004	Biscoito Calipso	1 grupo	25 alunos

5.1 Minha atuação nos protocolos verbais em grupo

Com essa análise, busco responder à questão *Como eu posso abdicar da visão preestabelecida de que o professor é o detentor privilegiado dos sentidos de textos e propor novas formas de atuação?*, uma das perguntas desta tese.

Orientam minha análise, além das múltiplas vozes com as quais entrei em contato pelas leituras – inclui-se aí minha memória discursiva de sujeito social e historicamente constituído –, principalmente Goffman (1984 e 1986), com os construtos de análise de *participant frameworks* e de *autor, animador, figura e principal*, e O’Connors e Michaels (1996), com a técnica discursiva do *revoicing*, acrescido de Goodwin (1990) e o componente lingüístico.

Conforme registrei, a opção pela análise do protocolo de 16/8/2002 (Biscoito Calipso) deveu-se a que os alunos, familiarizados com os protocolos, foram mais espontâneos, deram respostas menos ensaiadas, participavam com mais compromisso e menos brincadeiras descontextualizadas, segundo as anotações de meu diário.

Dos três grupos que organizei (A, B, C), selecionei o grupo C para a análise porque, no grupo A, minha atuação tinha sido pouco expressiva (6 interferências minhas em 90 turnos ⁵ de fala, com 7 alunos) e no grupo B, embora minhas participações tivessem ocorrido em maior número (18 interferências em 159 turnos, com 5 alunos), ainda revelavam um professor diretivo (exemplificarei isso mais à frente).

⁵ Para Marcuschi, *turno pode ser tido como aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade do silêncio* (20003:18).

Já no grupo C, com 8 alunos, as 6 interferências nos 82 turnos de fala demonstraram uma professora intencionalmente motivada a dar voz aos alunos, ainda que de forma incipiente. Isso ficará mais patente ao confrontar esses protocolos com o protocolo verbal do grupo de 2004, quando minha participação foi muito superior tanto quantitativa quanto qualitativamente. Ora, se me propus a fazer pesquisa-ação, seria necessário, de fato, que eu aparecesse no processo, razão por que optei por analisar o grupo C.

Feitas essas considerações, passo a mostrar como atuei nos protocolos mencionados. Ressalvo que – embora tenha optado por analisar o protocolo do grupo C de 16/8/2002 (Biscoito Calipso) e compará-lo com a coleta de 2004 (Biscoito Calipso) –, quando houve necessidade de confrontar, ratificar minhas observações e/ou ações, lancei mão das análises dos protocolos dos grupos A e B de 2002. Começo a análise com o primeiro protocolo do início do ano letivo de 2002 (Monark Brisa), quando eu ensaiava o uso do protocolo verbal em grupo. Comparar minha atuação nesse protocolo com a dos que se seguiram, propiciou-me reflexões sobre o meu fazer docente.

5.1.1 Monark Brisa: Grupo A

Esta propaganda correspondia à página dupla da revista e foi reduzida para “otimizar” o acompanhamento da análise e facilitar a inserção no corpo da tese. Está representada em versão 50% nos anexos.



Ousada, feminina, vibrante e forte. Ah, essas mulheres que se deixam levar pela Brisa...

Monark – você chega lá

Na primeira coleta (8/2/2002), fizemos leitura da propaganda da bicicleta **Monark Brisa** usando o protocolo verbal em grupo. Para a aula, um instrumento pedagógico; para mim, um instrumento de pesquisa. Preparei toda a ação (Thiollent, 2003), orientando os alunos para o respeito ao outro e às suas opiniões, esclarecendo-os dos passos do protocolo. Nesse protocolo, interagi pouco com o grupo.

Entreguei cópias coloridas da peça publicitária e pedi-lhes que lessem individualmente e em silêncio num primeiro momento. A classe foi dividida em dois grupos, que denominei A e B. Após a leitura silenciosa, começaram a discussão, cada grupo num canto da sala, partindo de algumas perguntas que eu colocara nas orientações escritas. A crítica a essa minha forma de agir será feita na discussão dos resultados.

Em 58 turnos, 7 foram intervenções minhas no Grupo A, a maioria sob forma de pergunta (t. 19, 21). Por exemplo, quando discutiam a cor da bicicleta e a relação com a sensualidade.

- 17 **Rubens:** Então, só retificando, a cor da bicicleta é rosa.
- 18 **Dárcio:** A cor deve passar mais sensualidade, acho que a cor remete à sensualidade da mulher.
- 19 **Professora:** Que cor vocês aprenderam em Psicologia que caracteriza a sensualidade, uma vez que vocês têm aula sobre isso?
- 20 **Grupo:** Vermelho.
- 21 **Professora:** O que simboliza o rosa?
- 22 **Grupo:** Amor.
- 23 **Professora:** Então, parece... eu vou deixar por conta de vocês a reflexão. Vocês têm uma base teórica de psicologia, vocês sabem que o vermelho é que seria... Tanto que, nas propagandas do Martini e Campari (bebidas), o vermelho é uma cor... Então, pensem nisso.
- 24 **Lilian:** Eu acho que, se a bicicleta fosse vermelha, ela não ia dar esse tom, porque aqui mostra leveza, mostra sensualidade, mas é uma sensualidade de uma forma ingênua. Se fosse vermelha, ia passar uma sensualidade mais vulgarizada, não vulgarizada, assim, de uma forma ruim da palavra, e sim de uma forma marcante.

Como eu sabia que a professora de psicologia trabalhara as motivações pelas cores, queria que isso aflorasse, que as minhas perguntas servissem como instigadoras para inferências do próprio grupo.

Criei então um *participant framework* cuja finalidade era levar o grupo a partilhar um conhecimento que envolvia *explicação* baseada num *conhecimento prévio* desse grupo. Considerei-os competentes em leitura de texto publicitário, embora dessem respostas monossilábicas às minhas perguntas (t. 20 e 22). Não lhes dei resposta, mas fiz sugestões, usei

de analogias com outras peças publicitárias (t. 23) porque queria que assumissem o papel de *autores/fontes*, de *responsáveis intelectuais* da inferência (Goffman, 1984 e 1986; Ribeiro 1998). Nesse caso, pus em ação o construto de *animador* do enunciado do grupo: produzi a fala cuja autoria eu pretendia que fosse do próprio grupo. Dei-lhes crédito, num jogo de sugestões e incompletude de minhas falas (t. 23).

O reflexo dessa estratégia aparece no turno 24, em que Lilian faz uma inferência autorizada em relação ao uso das cores para caracterizar a suavidade da imagem. Também faz uso das sugestões da professora e se torna um *principal*, o responsável legal do enunciado ao *revozear* a fala da professora e do grupo. A *orquestração* da professora *animou* a aluna como *pensadora*, como *tomadora de posição*.

Essa minha postura de querer que *fechassem* a leitura com base no que haviam estudado em Psicologia não contraria nem é paradoxal em relação à indeterminação dos sentidos que dá suporte à minha ação em leitura. Foi uma ação consciente de minha parte, para que compreendessem que o conhecimento não é estanque, que as disciplinas se comunicam, que prática e teoria dialogam.

O turno 19 é uma retomada, portanto, de um conhecimento prévio do grupo. Funciona como estratégia de construção de sentido que possibilita ao aluno estabelecer vínculos entre as disciplinas. A pergunta da professora nesse turno equivalia a “Vocês se lembram...?”

Recorro a Mercer (2000: 52) para tratar da responsabilidade profissional dos professores em relação a seus alunos.

É responsabilidade profissional dos professores ajudar os alunos a construir novos entendimentos sobre as bases do aprendizado anterior, e a língua é a principal ferramenta à disposição da categoria docente para tanto.

Nos turnos que se seguiram, os demais alunos alinharam-se com Lilian, ora por alianças ora por oposição em relação ao assunto sensualidade / ingenuidade, discussão que se

prolonga até o turno 42, quando Mariana *revozeia* as vozes do grupo como *animadora* (produtora de fala) com o marcador *então*, posicionando todo o grupo (nós) como *pensadores*, resumindo o que eles discutiram no protocolo.

42 **Mariana:** Então, o que nós podemos observar a respeito do título... o quadro, formato da bicicleta, a sensualidade, pneus mais finos, a passagem da criança para a adolescente e da adolescente para a mulher. Das cores, onde o branco dá o destaque para o rosa. Há alguma coisa para acrescentar aqui?

Mais adiante (53), intuitivamente, busquei criar um *participant framework* que desse voz mais alta (*bigger voice*) ao aluno Marcos (54) para que o grupo o ouvisse. A afirmação dele fora em surdina e eu tentei socializá-lo intelectualmente.

53 **Professora:** O Marcos gostaria de fazer uma interferência que ainda não foi dita.

54 **Marcos:** É em torno da marca que diz: “Com Monark você chega lá”. Dá uma idéia de objetividade.

Como não interfeiri para tentar esclarecer o que seria essa “objetividade”, sua contribuição para o grupo ficou truncada. Garantir a voz do aluno dentro do grupo não lhe garante participação efetiva. Eu deveria ter criado nova oportunidade que lhe possibilitasse esclarecer sua afirmação, talvez por meio de outra pergunta.

No turno 56, eu pretendia, por meio das perguntas, que lessem o mundo criticamente (Freire, 2001).

56 **Professora:** O que vocês podem inferir, deduzir disso? Transportem tudo para um contexto maior, social. Nenhum texto é descontextualizado, é sempre parte de um momento político, social, econômico. Então, com relação a essas observações que

vocês fizeram da liberdade da mulher, transfiram isso para a sociedade. O que isso implica, o que isso significa?

- 57 **Lilian:** A mulher conquista o espaço dela, com um jeito feminino, o que é diferente. Então, o diferente choca.

E novamente é a aluna Lilian que parece ter entendido a finalidade dos questionamentos, ainda que não chegasse à leitura crítica que eu pretendia, observando a exploração do erótico na fotografia para vender o produto: há um *close* nas pernas da modelo e o rosto não aparece, ou seja, ela não tem identidade, ou ainda, a mulher que “perde a cabeça” deixa-se levar pela Brisa.

É evidente que minhas expectativas estavam muito altas, porque os textos sobre ideologia que a classe iria ler estavam programados mais à frente no ano letivo em curso, mas eu já lera muitos textos (Carvalho, 1996) que enfocavam a crítica do texto publicitário, sua ideologia e, mesmo como consumidora, trazia esse senso embutido. Portanto, era compromisso meu trabalhar a visão crítica do texto publicitário com os futuros profissionais. Também sabia que as práticas ideológicas estão tão automatizadas nas pessoas que elas acham difícil notar isso (Fairclough, 2001). Esse autor, porém, afirma ser possível, na sala de aula – pelo equilíbrio das relações de poder, em que o professor cede conscientemente o espaço para seus alunos –, rever as práticas ideológicas a que estão expostos, o que lhes permite reestruturar e transcender essas ideologias .

Embora não tenha a ingenuidade de acreditar numa mudança imediata e definitiva do pensamento do aluno por causa da complexidade das relações sociais, penso que a sala de aula é um espaço para o exercício democrático da palavra, de ouvir o outro, de *aprender a ser*, um dos pilares da educação mencionado na Introdução desta tese. E, quem sabe?, por meio dessas práticas contínuas, possam acontecer mudanças positivas a longo prazo no pensar/ produzir e criar textos de forma ética nesses futuros publicitários.

Nos turnos que se seguem, é possível observar que esse espírito ainda não fazia parte do meu agir. Apesar de pretender que o grupo construísse sentidos, minhas interferências no turno (43) e no último (58) têm a preocupação de nivelar, homogeneizar a leitura, fruto da voz autoritária que detém o sentido do texto, resultado talvez da formação do especialista ou, ainda, da dificuldade em acatar que os sentidos se constroem na inter-relação dos sujeitos, durante as interações sociais, sob múltiplas e complexas influências, a partir do texto (Koch, 1997; Jacoby & Ochs, 1995). Também talvez pelo receio de perder a autoridade da voz do professor e ser descredenciada pelos alunos, conforme reflexão anotada em meu diário.

Ainda é senso comum dos alunos que o professor não erra e deve saber responder a tudo. Digo-o por experiências vividas ao longo de 25 anos de magistério, observando a reação dos alunos quando me questionam e respondo que não sei. Eles se espantam e dizem “mas você não fez mestrado?”. Ou ainda, atualmente, “você faz doutorado na PUC e não sabe?”. Talvez esse pensamento também esteja tão entranhado no comportamento de professores que o receio de serem vistos como incompetentes os leve a agir de forma autoritária. Penso que, pelo conhecimento e pela visão da construção colaborativa de sentidos, entendendo o aluno como parceiro, é possível uma prática mais libertadora dessa visão pouco positiva para o crescimento profissional. A compreensão para mim de que, em tempos de mudanças rápidas, é preciso entender-se como aprendiz também caracteriza uma postura de humildade e ética do professor em serviço. Agir dessa forma significa prática libertadora em relação ao agir centralizadamente. Note-se, no entanto, como ainda tento dirigir a cena.

43 **Professora:** Se ninguém tem mais nada a acrescentar, eu sugiro que vocês verifiquem tudo o que foi falado, o que, de fato, pode ficar como uma leitura comprovada com o texto – que leitura vocês vão expressar aqui, qual não foi abonada pelo texto – e, a partir daí, vocês façam uma reflexão – que eu chamo de *diário reflexivo* – para me entregar. Então, de tudo que foi dito, o que fica abonado no texto, o que é abonado, o que é acertado, o que eu posso afirmar e o que eu não posso?

58 **Professora:** Há alguma leitura que foi feita individualmente e que não está abonada pelo grupo? Ou todas as leituras foram abonadas, todas foram pertinentes? Então, eu vou pedir para vocês agora que preencham para mim esta folha de reflexão, os indicadores de cada um, com o nome e matrícula. O gravador pode ser desligado. Depois eu vou pedir para vocês que preencham o diário de reflexão ⁶. Enquanto vocês fazem isso, vou olhar o outro grupo, em que pé está, e depois eles vêm aqui e nós vamos confrontar as leituras do grupo A com as do grupo B para ver se eles chegaram [às mesmas leituras], ok? Ou se vocês vão discutir o que não foi abonado ou o que não é pertinente; ou eles vão dizer alguma outra coisa. Então, a coordenadora é quem vai socializar, na frente, para o grande grupo, as leituras, ok?

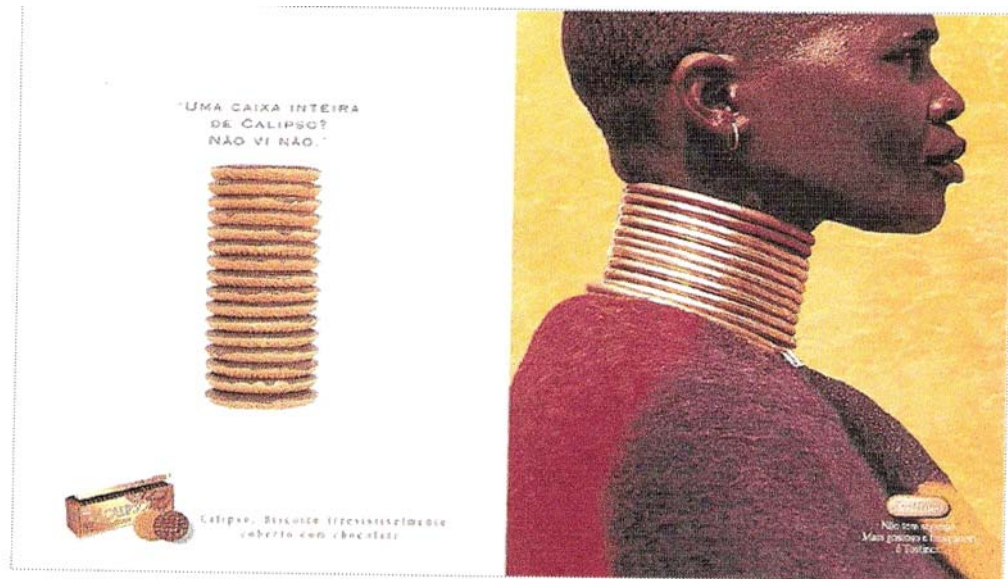
Por essas considerações em torno do protocolo verbal da sala de aula de 2002 em torno da peça **Monark Brisa**, ratificam-se as posturas ainda diretivas da professora.

A análise de minha atuação ficará mais completa pela comparação desse primeiro protocolo (**Monark Brisa**) e do último evento de leitura de 2002 (**Biscoito Calipso**), com ênfase no grupo C. Dos grupos A e B teço comentários que tornam possível, por comparação com o protocolo de 2004, observar se houve mudanças na minha prática.

Os procedimentos para o início do protocolo verbal em grupo seguiram o padrão estabelecido: distribuição da peça publicitária para os grupos, leitura silenciosa e tempo para a socialização das idéias no grupo. Participei como observadora na sala de aula e fiz interferências quando julguei pertinente, para esclarecer idéias, discutir preconceitos, destacar posturas éticas.

⁶ O diário dos alunos, muitas vezes, teve questões diretivas de acordo com os objetivos que eu pretendia avaliar. Daí a expressão “preencher”. Posteriormente, pela leitura crítica feita por meus interlocutores e pela minha reflexão, alterei o nome *diário* (dos alunos) para *relatos de vivência*.

5.1.2 Biscoito Calipso: grupo A



http://www.ccsp.com.br/anuarios/20/pecas/revista/037/pop_up

Essa peça publicitária foi capturada do *site* do **Anuário de publicidade do Clube de Criação de São Paulo** e ampliada em porcentagens diferentes para a inserção no corpo da tese e no anexo. O texto diz:

“Uma caixa inteira
de Calipso?
Não vi não.”

Calipso. Biscoito irresistivelmente coberto com chocolate.

O **grupo A** compôs-se de 7 participantes masculinos, com 90 turnos de fala e 6 mínimas interferências minhas. Foram alvo de discussão do grupo:

- a analogia das bolachas empilhadas com as argolas que enfeitam o pescoço da modelo;

- a do chocolate com a cor negra da modelo (metáfora pictorial que comentarei ao responder à segunda questão desta pesquisa);

- do logotipo ninho do fabricante (Nestlé) com a família; da família com tribos.

Também acionaram o conhecimento prévio mencionando o costume, a cultura de povos africanos e asiáticos no uso das argolas, a possibilidade de as mulheres dessas tribos morrerem ao retirarem as argolas, porque a musculatura do pescoço não agüentaria o peso da cabeça.

11 **Rubens:** A relação aqui, no caso, acho que a ... eles perguntam se alguém viu uma caixa inteira de Calipso, faz a relação da caixa com a ... com as argolas e, além das argolas estarem no pescoço, acho, imagino quando uma pessoa come bolachas, passa pela garganta, dando a impressão de que foi ela mesma quem comeu a caixa.

12 **Todos concordam ao mesmo tempo.**

13 **Miro:** E engoliu a caixa inteira porque colocou aqui: “uma caixa de Calipso”. Então a caixa inteira foi pra cá e ficou.

14 **Saulo:** E tem um lance interessante, que eu não sei se vocês sabem, é ... as mulheres que usam bastante... bastante argolas nessa tribo, se elas tirarem as argolas, elas morrem porque a musculatura do pescoço...

15 **Tiago:** ...atrofia, né?

16 **Saulo...** não suporta.

Enveredaram também para aspectos da área profissional, mencionando a fidelidade ao produto, numa leitura que não fica clara porque a professora não interferiu, solicitando mais explicações.

17 **Talis:** É a fidelidade.

18 **Saulo:** Ou seja, a fidelidade ao produto!

19 **Talis:** Fidelidade.

20 **Saulo:** Você não pode viver sem Calipso. Entendeu? Você necessita da bolacha.

21 **Todos:** É verdade! Muito interessante!

22 **Rubens:** Muito bem lembrado!

Embora todos concordassem com a leitura da “fidelidade ao produto” – termo recorrente entre publicitários – a analogia criada não estava clara para mim. Somente quando me debrucei sobre a análise é que pude perceber o que pretendiam, o que atesta que o professor não é mesmo o detentor do sentido dos textos e que, em algumas situações, os alunos têm contribuições valiosas, muitas vezes não notadas pelo professor. Entre eles, pelas manifestações e trocas, é possível que tenham mesmo entendido o que eu, só retomando turnos anteriores do protocolo, pude compreender. Isso atesta uma vez mais que leitura não é atividade isolada, mas um processo em que os indivíduos agem/ interagem, negociando significados para o texto.

Só então compreendi o turno 14, 18 e 20: é como se você não pudesse viver sem a bolacha, como a modelo negra não poderia viver sem as argolas. Seria necessário fazer uma inferência para confirmar essa “fidelidade”. Como não interferi, não soube se todos compreenderam, embora houvesse anuência do grupo, ratificando a fala de Saulo.

É notável como o aluno Saulo, no t. 14, cria um contexto favorável à compreensão com base no seu conhecimento prévio sobre as tribos e o uso das argolas, ratificado no turno 15 por Tiago.

15 Tiago: ... atrofia, né?.

O preconceito racial surge na discussão desse grupo. Sou chamada a participar no turno 23, de Marcos, mas não me engajo, continuo apenas observando.

23 Marcos: Professora, eu gostaria só de fazer uma observação, já que relataram que... pode rolar assim... o chocolate com a raça negra, não pode? Pode vir a surgir um preconceito, dependendo da visão da pessoa que está... relendo, né? A propaganda, então sugeria...

Segue-se uma discussão entre eles que daria margem a muitas reflexões e seria enriquecedora para o crescimento do grupo, mas eu silêncio. Vale destacar as falas que se seguiram ao turno de Marcos para que fique claro como, muitas vezes, perdi oportunidades de debater as idéias, talvez por insegurança na condução do processo de construção de sentidos do grupo.

24 Rubens: Acho que, por parte do receptor, se o cara já for racista, tiver acho que... às vezes ele pode pensar: “não, não gosto de negros”... a bolacha não...

Desses turnos até o 34, eles discutem o assunto e concluem que o preconceito pode estar no consumidor, não na peça publicitária, que até exalta “a cor dela [modelo], como chocolate, que é bom...” E o aluno Tiago conclui que as pessoas (o consumidor), em relação ao assunto, estão mais abertas.

34 Tiago: O pessoal está com a cabeça mais aberta quanto a isso.

Esse seria um momento interessante para abrir a discussão da responsabilidade social, do preconceito, mas não interagi com o grupo para questioná-los: será mesmo que as pessoas estão com a cabeça mais aberta atualmente? Não que me parecesse haver preconceito racial no anúncio, mas uma interferência nesse momento poderia levá-los a extrapolar a sala de aula para pensar sobre o assunto no cotidiano.

Esse mesmo assunto volta a partir do turno 52, quando o aluno Marcelo alia a marca Nestlé à família porque tem um logotipo que é um ninho. E confirma:

54 Marcelo : É a mãe dando comida na boca. Então, eu acho, mais uma vez, pra priorizar que não tem nada dessa coisa racista.

Nesse ponto, faço minha segunda interferência:

55 Professora: Mas... tem aí [preconceito] ?

56 Marcelo : Não.

Enfim, esse grupo constrói múltiplos sentidos por meio de recorrentes analogias: do preconceito racial, da semelhança das bolachas empilhadas com as argolas no pescoço da

modelo, do logotipo que lembra família, da família e tribo, da cor negra e do chocolate, do costume de tribos em usar argolas no pescoço, da possibilidade de morte se as argolas fossem retiradas; e, ainda, recorre à voz de outro professor (de Criação Publicitária) como recurso ratificador de suas analogias:

67 **Miro:** O professor Batista falou: 60... 70% é tudo analogia.

Os alunos ainda se posicionam criticamente em relação a valores da civilização antiga e atual e em relação à peça publicitária escolhida pela professora para análise (“pequena para uma boa interpretação”), outro momento em que eu poderia demonstrar como imagens também veiculam ideologias, aguçando-lhes o senso crítico. E que, mesmo sendo “pequena”, os ângulos de fotografia, as cores, as letras (fontes) também podem ser alvo de análises.

É interessante destacar mais uma vez como o conhecimento, para eles, parece segmentado. Tiveram aula de fotografia, de psicologia, de sociologia e não conseguem “olhar” e tecer uma rede, interligando as áreas do conhecimento na análise. “Pequeno”, para eles, era porque havia pouco texto. Como eu era a professora de Língua Portuguesa, talvez acreditassem que eu me limitaria ao escrito. “Boa interpretação” parece estar ligado à quantificação de texto escrito e não à qualidade dele.

Como meu objetivo nesta análise é avaliar minha postura, esses aspectos serão novamente enfocados quando tratar das estratégias usadas pelos leitores para construir sentidos.

As outras interferências minhas nesse evento de leitura não contam como proposta de mudança na / da ação docente porque são meros monossílabos. Talvez porque eu quisesse ficar mesmo como observadora do protocolo verbal, ou, ainda, por insegurança na orquestração da tarefa acadêmica sob novo paradigma: o do professor que abre mão de seus “privilégios” de detentor do sentido de textos.

5.1.3 Biscoito Calipso: grupo B

Para que fique mais evidente a postura de professor diretivo, teço agora algumas considerações sobre o evento do grupo B. Foram 159 turnos, com 18 interferências minhas.

Também nesse evento de leitura, o protocolo verbal em grupo marcou-se, na construção social de sentidos dos participantes, por muitas analogias e metáforas, pelo conhecimento prévio, pela voz do publicitário. O tema mais discutido foi preconceito racial e ética.

Como ainda estou focada na avaliação de minha postura de professora, os dados mencionados no parágrafo anterior serão analisados em outro momento, para responder a outra pergunta dessa pesquisa.

Dos 18 turnos em que me fiz presente, dois deles foram perguntas para precisar o sentido de uma palavra (29 e 31), um (93) para tomar o turno e levar os alunos a fazer uma inferência com base no que já haviam discutido – que a relação bolacha/ negra se faz pelo visual – e, sendo o produto para a classe A, conforme disseram, supunha-se que os consumidores-alvo entenderiam o dado cultural da criação publicitária: uso tribal das argolas/ bolacha.

Para Dárcio, a propaganda não atingiria o público porque lhe falta o conhecimento cultural referente às mulheres com argolas no pescoço. A maioria da classe discordou da leitura de Dárcio porque “até no desenho do Pica-Pau” (turno 98, Talita) aparecia imagem igual, com essas argolas. Retomo o turno para lembrá-los de que uma peça publicitária tem sempre em mente determinado público-alvo.

93 **Professora:** Gente, então! Como não é uma bolacha pra todo bolso, conseqüentemente, a bolacha ... essa propaganda foi montada ... Mais do que ninguém vocês sabem o alvo. Conseqüentemente...

Seguem-se vários turnos em que o grupo e a professora discutem a compreensão da propaganda com base em dado de cultura da classe social, até que surge a discussão do

preconceito racial, também levantada por Dárcio e ratificada por Talita, cuja discussão se prolongará até o turno 137.

109 **Dárcio**: Outra coisa, uma pessoa falou de ofensa, até de questão racial, de cor...

110 **Professora**: Preconceito.

111 **Pedro**: Relacionado à bolacha de chocolate.

112 **Dárcio** : É, e também isso. Eu não sei se tem pessoas mais radicais contra isso daí. Também vai falar...

113 **Talita**: Porque os próprios negros são mais racistas do que nós em relação a eles.

No turno 138, intervenho para discordar de Dárcio, que afirmava haver preconceito na propaganda. Intensifico a leitura da ausência da intenção de marcar preconceito por parte da criação publicitária, destacando a beleza da negra, de seu perfil, da fotografia, que valoriza sua cultura e não a desprestigia em 140, 142, 144, 146, 148, 150. Outros alunos concordam comigo.

Pela insistência do aluno Dárcio na leitura de que algumas pessoas podem se sentir ofendidas, digo que não há dados no texto para essa leitura.

150 **Professora**: Mas não tem nada aí que ofenda o negro.

152 **Dárcio**: é, mas pode ter pessoas que podem se sentir ofendidas, a senhora não acha?

153 **Professora**: Sim, mas não tem argumentação [no texto]... baseada em... [quê?]

Como se nota, mais uma vez não me preocupei em usar as vozes dos alunos, encaixá-los na discussão como parceiros, animar as vozes menos presentes, dar-lhes papel de originadores intelectuais dos enunciados, em acolher sua leitura sob a perspectiva da indeterminação, já que esse era um sentido possível do texto. A leitura de Dárcio seria, então, tão legítima quanto a dos demais. Era a forma como ele, com sua experiência e história, estava lendo. Enfim, não mudei minha atuação, apenas lhes permiti falar, sem estabelecer negociações colaborativas. Falhou a escuta atenta da professora. Também poderia tê-los orientado em relação aos sentidos que escapam aos publicitários, como esse de Dárcio, mas

que podem ser construídos. É evidente que a equipe de criação da propaganda não tinha esse objetivo, porque interessava-lhes cativar o cliente. E, ao cliente, interessava vender. Pelo viés de preconceito, isso poderia não se concretizar. Seria uma ação propícia para exercitarem a crítica.

Remeti antes ao primeiro protocolo (8/3/2002) para que, ao longo da análise que se seguirá, seja possível notar minha intenção na busca de renovar a prática tradicional – um percurso gestado longamente.

5.1.4 Biscoito Calipso: Grupo C

Analiso agora, mais detidamente, a minha prática no grupo C – já enunciada no começo deste capítulo de análise. Até inserir-me no grupo, agi como observadora. Eles haviam discutido a identificação forma/cor do biscoito com as argolas da modelo; a cor do chocolate em relação à modelo negra; o conhecimento de tribos africanas que usam colares para alongar o pescoço; a resolução da fotografia; a posição da caixa do biscoito e da modelo.

Registrei minha presença a partir do turno 58 com uma pergunta. Objetivava inserir a ética na discussão porque, observando o grupo, uma fala no turno 38 me chamara a atenção:

38 **Plínio** – Nego brilha.

Os alunos discutiam se a modelo negra estava molhada ou suada, talvez devido ao brilho da fotografia.

Havendo ou não intenção preconceituosa na fala de Plínio, resolvi anotar o fato em meu diário – até então eu estava como observadora do grupo – e decidi intervir porque a ocasião era propícia para discutir ética e preconceito. Por isso, ao me integrar ao grupo, questionei.

58 **Professora**: Vocês discutiram alguma coisa ligada à questão ética?

Embora nos turnos subsequentes ao 38 eu tivesse percebido que o grupo conduzira a explicação enfocando a resolução (clareza) da fotografia (turnos 39 e 40) e procurando analogias entre a cor da modelo/ a cobertura de chocolate do biscoito, a posição da caixa do biscoito e as argolas no pescoço da negra, noto que Plínio silencia por 31 turnos, quer porque o grupo redirecionasse para outros sentidos, quer porque não viu sua possível insinuação ratificada, ou, ainda, como forma de crítica implícita a esse grupo que lhe negara voz (Fairclough, 2001).

39 **Dárcio** : É a resolução [da foto].

40 **Neide**: É a resolução.

46 **Rubens**: Tem uma ligação entre a bolacha...

47 **Guilherme**: Tem várias ligações: a bolacha, o pescoço...

48 **Rubens**: A cor.

49 **Guilherme**: A cor dela com a cor da bolacha. As cores usadas...

Somente no turno 69, Plínio reaparece e muda de posição, assumindo a voz do grupo, quer pela coerção que dele sofreu, quer para defender-se da voz isolada. Caberia aqui, talvez, uma intervenção da professora para esclarecer: o aluno aliou-se ao grupo porque não teve aliados ou foi em benefício da discussão que abriu mão de seu ponto de vista? Haveria aí um jogo de poder nas relações? Os argumentos do grupo o convenceram para que fizesse uma leitura convergente ou apenas uniu-se ao grupo para sair do isolamento?

69 Plínio: Ele usou a mulher porque a mulher é negra. Tem o tom do chocolate, que é a cobertura...

Se, por um lado, mobilizei-me para instigar a discussão do preconceito e da ética, por outro, ainda aparece nas minhas perguntas a preocupação em levar meus alunos a uma leitura convergente.

63 Professora: Que mais vocês recuperaram nessa [publicidade]? Chegaram a um senso comum em relação à interpretação desse texto?

A intenção da pergunta era estimular e ampliar a discussão, mas é paradoxal no seu conteúdo, se tenho por base o pressuposto da pluralidade de sentidos. Anotei em meu diário:

Ainda que eu busque esclarecer situações que possam caracterizar visão preconceituosa por parte do futuro profissional de Publicidade, eu mesma, na minha prática, não me renovei, porque quero uma leitura única. Preciso aprender a ver a riqueza da discussão dos grupos para entendê-las e poder intervir produtivamente, conforme li no artigo de Moita Lopes sobre pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada. Não me sinto satisfeita com minha ação. Embora tenha lido muito sobre mudanças na prática, não as promovo como deveria. Preciso reler Pimenta & Anastasiou, Borges, Alarcão e Bloome. Quem sabe, retornando às leituras depois da prática, eu tenha uma visão melhorada e, conseqüentemente, uma prática aprimorada?

A tentativa de dar voz aos alunos por meio da técnica discursiva do *revoicing* (O'Connor & Michaels, 1996), animando-os (Goffman, 1984, 1986) como originadores intelectuais do conteúdo, ainda que incipiente, aparece no turno 68. É interessante notar que esse turno gerou 14 turnos seqüenciais (69 a 82) de discussão e tentativa de esclarecimento de que não havia preconceito por parte do grupo.

68 **Professora:** O que vocês argumentaram em função da questão do preconceito? Houve um grupo que disse: “Isso é preconceito”. Vocês disseram que não.

Nesse turno, por meio de perguntas, coloquei lingüisticamente os alunos (*Vocês*) como sujeitos gramaticais e depois usei o discurso indireto. Esses são mecanismos da técnica discursiva do *revoicing* que podem ser usados pelo professor intencionalmente. No turno em destaque, eu objetivava fazê-los pensar sobre o preconceito que surgira na discussão devido à cor negra da modelo.

Conforme já observei, no turno 49, o próprio grupo desconstrói a leitura do aluno Plínio, pela voz de outro aluno, Guilherme, após discussão com Rubens, estabelecendo a relação cor negra/ biscoito de chocolate. E o aluno Plínio, após meus questionamentos (68) – o turno do *revoicing* –, se alinha com a leitura do grupo.

49 **Guilherme:** A cor dela com a cor da bolacha. As cores usadas...

68 **Professora:** O que vocês argumentaram em função da questão do preconceito? Houve um grupo que disse: “Isso é preconceito”. Vocês disseram que não.

Outra tentativa minha de orquestrar pelo *revoicing* aparece no turno 78. O grupo insere um dado cultural na discussão sobre preconceito, fruto do conhecimento prévio de Guilherme e João.

71 **João:** E também por ser mulher e da tribo [em]que as mulheres colocam...

72 **Guilherme:** Uma boa interpretação disso. Tem também que saber a cultura que ele vai partilhar. Porque ele falou da cultura.

73 **João:** A africana.

Todos: falas simultâneas

74 **Roberta:** Apesar de estar usando a mulher, não tem preconceito.

75 **João:** É.

76 **Roberta:** Está envolvendo a cultura, não está discriminando.

No meu turno (78), interfeiri com o objetivo de confrontar duas idéias, “apagar” uma não qualificada para a situação do aluno João (77) e ratificar a do aluno Plínio (t. 69). Isso porque Plínio enunciara um preconceito no turno 38 – “Nego brilha” – e, depois, talvez mobilizado pelo rumo da discussão do grupo, alinha-se com ele.

69 **Plínio:** A cor da mulher, com a cor do negócio no pescoço do fundo...lembrança total da caixa da embalagem. Ele usou a mulher, porque a mulher é negra, tem o tom do chocolate.

77 **João :** Eles estão falando que até na África, até na África é tão gostoso que eles adoram e ficam comendo o dia inteiro [o biscoito].

78 **Professora:** Essa idéia não tinha saído ainda. Mas eu acho que a idéia do Plínio [t.69] ainda é a melhor porque ela está ligada com aquilo que vocês falaram. Por que ela? Por causa da foto [associação cor/ cobertura].

Pretendi, portanto, dar relevância a seu alinhamento com o grupo, não porque eu buscasse uma convergência de leitura, mas devido a uma mudança – ocasional ou não – de postura em relação ao preconceito. Daí aproveitar a situação para destacar sua idéia positiva.

Procurei não descredenciar, de início, a fala de João que eu “apagara” na 2^a oração. Tive o cuidado de justificar a razão de dar uma voz mais alta (*bigger voice*) a Plínio. Utilizei-me do *revoicing* de animação, já que Plínio assimilara uma idéia do próprio grupo (relação foto da negra/ cor do chocolate). Com esse movimento conversacional, dirigindo o enunciado do aluno, encaixei-o no papel de pensador dentro do *participant framework* criado.

A voz geral do grupo parece ficar marcada na fala de Guilherme que, após associar a cor da modelo com o chocolate, responde à minha pergunta do turno 80 sobre a não-existência de preconceito na propaganda. Faz eco à sua fala o aluno João, no turno 82. Também as vozes da sala partilham essa visão.

80 **Professora:** Então, o senso comum aqui é que não tem preconceito?

81 **Guilherme:** Não, não tem.

82 **João:** Não, não tem.

Todos: falas simultâneas de concordância de que não há preconceito: “Não, não...”.

Nesse meu turno, somente quando estava refletindo sobre o que ocorrera, percebi a orquestração pelo *revoicing* com o marcador de inferência autorizada, **então** (O’Connor & Michaels, op. cit.), buscando confirmar (ou não) a leitura do grupo. Isso me levou a concluir que, muitas vezes, as técnicas discursivas do *revoicing* são intuitivas na prática do professor. Mas usá-las intencionalmente, embora exija máxima atenção e monitoração consciente ou metacognitiva do orquestrador, pode garantir uma prática que consolida, de forma melhorada/ “otimizada”, tanto a atuação do professor como a voz do aluno.

Se minha pretensão era levar os alunos a refletir sobre preconceito racial, pelo menos nessa interação levei-os intencionalmente a repensar o assunto. Esse assunto e outros ligados a valores sociais foram constantes em meu discurso na sala de aula ao longo do ano porque

pretendia conscientizá-los da importância de considerar esses aspectos na atuação profissional. O respeito ao consumidor, conforme destaquei no capítulo I, é fundamental no exercício profissional.

5.1.5 Biscoito Calipso: 2004

A seguir, faço a análise do evento de leitura ocorrido em 3/3/2004, com uma nova turma de 2º ano de Publicidade, buscando resposta para a mesma questão proposta no início do capítulo, uma das perguntas desta pesquisa. Reiterando: *Como eu posso abdicar da visão preestabelecida de que o professor é o detentor privilegiado dos sentidos de textos e propor novas formas de atuação?*

Essa coleta de dados foi útil na comparação de dois momentos distantes na linha do tempo de minha atuação em sala de aula, conforme já mencionei anteriormente. A propaganda selecionada foi a mesma usada com o grupo de 2002, ou seja, a do biscoito Calipso.

Dois aspectos destacam-se numa análise geral: a minha efetiva participação com o grupo, numa razão quase de 1 para 1, marcando um pingue-pongue, numa dinâmica diferenciada dos outros protocolos, e a técnica de resumir a leitura do grupo em determinado ponto da discussão para que os alunos pudessem avaliar a construção de sentidos da equipe. Nesse aspecto, talvez haja um desdobramento em relação à proposta do protocolo do grupo GEIM, embora as motivações sejam as mesmas: criar espaço para as verbalizações dos alunos. Discutirei esse aspecto na análise dos resultados.

No primeiro turno, minha intenção era engajar os alunos na prática de discussão em grupo – protocolos verbais em grupo (Zanotto & Palma, 2003; Zanotto & Cavalcanti, 2003; Nardi, 1999; Vieira, 1999) –, criando um quadro de participação que lhes permitisse assumir papéis e responsabilidades (O'Connor & Michaels, 1996; Goffman, 1984 e 1986), já que eles, na maioria, desconheciam a técnica.

Ainda que eu tenha usado a técnica da pergunta – e serão muitas ao longo deste protocolo –, não podem ser entendidas como a técnica da IRA (iniciação, resposta, avaliação) porque, nesse evento, mais do que no início de minha pesquisa, ratifico a indeterminação dos sentidos e, mais do que a resposta, interessa-me a leitura como evento social e dialógico para a construção negociada de sentidos entre os pares, prática muito mais democrática, menos mecânica do que a IRA.

As seqüências perguntas-respostas tinham por objetivo encorajar a participação dos alunos para que explicitassem seus processos mentais de pensamento, discutissem preconceitos manifestos pela linguagem. Pretendi, com elas, levá-los a refletir sobre suas afirmações, envolvê-los na atividade e dar-lhes voz no grupo social. Agi, conforme Mercer (2000), ao redefinir o papel do professor, como o guia mais experiente, cuja ação pode, potencialmente, criar comunidades de questionamentos com a ação ativa e reflexiva dos próprios alunos:

Pensar no professor não apenas como o instrutor ou facilitador de um grupo numeroso e variado de indivíduos, mas como o criador potencial de uma “comunidade de investigação” na sala de aula, em que os alunos podem assumir papéis partilhados – ativos e reflexivos – no desenvolvimento de sua própria compreensão. Os alunos são aprendizes de reflexão coletiva, sob a orientação proficiente de seu professor (p. 161).

Nesse sentido, o professor pode ser apenas um orientador nas situações mais complexas que o grupo não consiga administrar. Porém, é preciso exercitar nos alunos o senso de autonomia para libertarem-se da relação de dependência da voz única do professor, uma das propostas desta pesquisa: abrir mão da postura centralizadora do professor em leitura de textos publicitários em benefício da voz efetiva dos alunos.

É claro que o professor continua como guia e que as regras precisam ser estabelecidas, conforme fiz em conversa e por escrito, para os grupos, antes das leituras: partilhar idéias,

ouvirem-se uns aos outros, falar um de cada vez, respeitar a opinião do outro, justificar a argumentação.

De minha parte, busquei ouvir atentamente, intervir para dar uma voz maior àquele que não conseguia se fazer ouvir, valorizar as contribuições dos alunos, *revozeando-as* para o grupo, reformular, partindo da contribuição do aluno, posicionando-o como autor intelectual do enunciado, esclarecer, criar alinhamento e/ou oposições dentro de um argumento.

Então, a pergunta inicial busca criar um quadro de participativo, abrindo espaço para que os alunos desenvolvam o processo cognitivo de compreensão/construção de sentidos de texto (Kleiman, 2000), pelo pensar juntos. As orientações para a atividade tinham sido as mesmas dadas aos grupos de 2002.

1 **Professora:** Então, nós estamos trabalhando a leitura de uma peça publicitária. O que vocês acharam, o que chamou a atenção, o que foi significativo na composição dessa peça publicitária? Podem falar à vontade.

Após minha pergunta inicial, o aluno Edson percebe a analogia entre a modelo e o biscoito, mas diz que não lhe desperta a vontade de comer. A aluna Lilian concorda com ele. Eu intervenho.

6 **Professora:** Eles disseram que esta peça publicitária não desperta a vontade no consumidor de comer. O que é que você acha disso? Não desperta, desperta, por quê? Concorda?

Criei um *revoicing* pelo discurso indireto, ampliando a voz dos dois alunos para o grupo e, novamente, por meio de perguntas, pretendia que o grupo discutisse a idéia.

Outro aluno ratifica a mesma leitura, justificando que é nojento, meio esquisito o biscoito no pescoço da mulher, que parece suada. Aproveito e insiro o tema do preconceito, também sob forma de pergunta. Como esse tema já fora discutido no grupo de 2002, achei oportuno inseri-lo para ver como esse grupo pensava.

8 **Professora:** É preconceituosa essa visão dele ao dizer que parece suada, é nojento?

A resposta é assertiva por parte de Luís, mas, para Márcia, é questão de não combinar.

Na minha próxima pergunta, recolho a palavra *combina* e peço explicação para a autora intelectual do enunciado, além de “amarrar” outro aluno (Nicola), chamando-o a participar do esclarecimento.

11 **Professora:** Se esta mulher não combina, você deve ter observado alguma coisa. Você pode dizer, ou o seu companheiro aqui, que é o ... ?

12 **Nicola:** Nicola. Eu acho que eu não comeria um negócio assim, parecido com um pescoço de uma mulher.

Insisto no porquê, mas permanece o fato de “não combinar”. Como surge um dado novo no grupo pelo viés cultural das argolas/ biscoito e uma generalização imperfeita (*Todo mundo conhece...*), resolvo cercar esse hábito muito comum de generalizar sem ter argumentos. Novamente *recolho* a expressão usada pelo aluno, repetindo-a e questiono.

16 **Antônio:** Uma cultura que já existe. Eles tentaram igualar com biscoito, porque todo mundo conhece pessoas que têm essas gargantilhas.

17 **Professora:** Todo mundo conhece?

E o aluno prontamente retifica, delimitando o alcance de sua afirmação.

18 **Antônio:** Não, muita gente conhece.

Nos próximos turnos, sigo fazendo eco às vozes dos alunos, ora recolhendo trechos de suas falas e deixando o pensamento inconcluso, ora voltando a questionar, até que eles precisem o que pretendem dizer, orientada pela ótica da indeterminação dos sentidos.

20 **Antônio** Não, já viram uma imagem assim...

21 **Professora:** Uma imagem...

22 **Antônio:** ... então sabem que existem lugares que existem pessoas que usam isso no pescoço

23 **Professora:** Em que aspecto essa imagem tem a ver com a peça publicitária.

24 **Antônio:** É, eles tentaram causar uma espécie de igualdade, de semelhança do formato da embalagem do biscoito com as gargantilhas.

Em (24), a idéia já se tornou mais clara e completa na expressão de Antônio, por meio de um processo metafórico, ainda que, no turno (15), outro aluno, Tales, já houvesse dito a mesma coisa.

Nesse ponto da discussão, havia duas leituras – do viés cultural e do asco – e utilizei-me de *revoicing* para confrontá-las, solicitando a Antônio que argumentasse, animando-o como o autor intelectual e ampliando sua voz para toda a sala, a fim de que se alinhasse com o grupo.

27 **Professora:** Antônio, você acha que isso causou um efeito produtivo? Os meus meninos da ala da esquerda aqui julgaram que esta imagem provoca asco. Você acha pertinente, você acha legal, você discorda, concorda?

Notei que, na resposta de Antônio, está latente o publicitário preocupado com marketing.

30 **Antônio:** Pra vender, não foi legal. Eu acho que não foi legal.

Outra vez uso a técnica do *revoicing* para ampliar a voz de Antônio para a sala e, assim, provocar a discussão. Utilizei-me do discurso indireto, colocando o aluno como sujeito do enunciado.

31 **Professora:** O Antônio disse que não foi legal, para efeito de venda, associar a imagem desta, parece-me uma negra, com as argolas no pescoço e a peça publicitária ligada ao biscoito. Você quer falar?

Com a pergunta final desse turno, engajei outro aluno para dar explicações, concordando ou discordando de Antônio.

32 **Cristian:** Achei legal a sensação, que, no caso, tem o chocolate junto com a bolacha, daí, da cor da pessoa, mas a argola deu essa sensação. Sem contar o amarelo de fundo, que estimula a vontade de comer.

Cristian discorda e acrescenta um dado novo (cor como estimulante do apetite). A minha pergunta seguinte foi uma forma de levar esse aluno a apresentar suas razões, argumentar.

33 **Professora:** E você acha produtivo, você acha que causa desejo nas pessoas, foi pertinente, causa surpresa?

34 **Cristian:** Causa surpresa. Eu acho que chama um pouco a atenção, acho que tem um pouco de humor também.

35 **Professora:** E qual é o humor que você observa aí?

36 **Cristian:** Acho que, pela fonte usada, ela tem um lance um pouco de humor, tanto na fonte usada para escrever “uma caixa inteira de calipso? Não vi não”. Eles acham um pouco de sacada de humor. Sem contar a assimilação...

Intencionalmente ou não, no t. 34, o aluno “recolhe” minha última palavra (surpresa) e a usa na sua resposta, acrescentando um dado novo: o humor. Na mesma linha, “recolho” a palavra-chave (humor) e dou-lhe oportunidade de esclarecer o raciocínio.

Como eu não tinha certeza da clareza de sua explicação, usei do *revoicing* para colocá-lo como sujeito da informação e assim ratificar ou não minha compreensão.

37 **Professora:** Então você menciona a questão da linguagem trabalhada para provocar humor, associada ao produto. É isso?

Depois de transcrita a fita do evento de leitura, fiz triangulação com alguns alunos para esclarecer algumas partes. O t. 36 foi alvo de questionamentos. Cristian disse-me que o humor a que se referia era da letra tremida (na verdade, era má reprodução da cópia) e na relação da modelo/ argolas/ caixa de biscoito. Lembrava, para ele, os personagens de desenho animado que engolem, por exemplo, maçã e ficam com uma saliência no pescoço com o formato da fruta. Outra aluna também mencionou, no evento, essa analogia.

No t.39, chamo-os a acionar seus conhecimentos dentro da área e posicionarem-se criticamente.

39 **Professora:** Por que esta ação? Você, como futuro publicitário, como você enxerga isso? Como você vê essa estratégia argumentativa?

Outros alunos se manifestaram em função da letra pequena como uma estratégia de criação em publicidade.

42 **Luís:** Porque às vezes chama mais a atenção de você, faz chegar mais próximo de uma propaganda como essa para ler, para tentar entender melhor o que está querendo dizer.

43 **Professora:** Você percebe que isso é uma estratégia argumentativa também? Trabalhar com a fonte maior ou menor para chamar a atenção, para você chegar mais perto por uma questão de curiosidade?

Minha pergunta funcionou para reformular; organizar a resposta do aluno para a sala e para reforçar o papel argumentativo da fonte (letra) muito comum em publicidade, embora na xérox fora apenas a má qualidade da impressão que causara o tremido das letras.

Ainda em consideração ao tamanho da fonte, a sucessão de minhas perguntas tinha um meta definida: levar o aluno, pela reflexão, a perceber uma generalização imperfeita.

48 **Professora:** A fonte gigante, a fonte grande, a fonte maior em peça publicitária, deprecia, desvaloriza a peça publicitária?

49 **Cristian:** Depende da peça, eu acho que sim.

50 **Professora:** Você **acha** ou **há** normatização para isso? De onde vem essa idéia?

51 **Cristian:** Eu acho que não combinaria com essa propaganda.

52 **Professora:** Com esta propaganda. Mas há propagandas em que é possível...

53 **Cristian:** Com certeza.

54 **Professora:** Para gerar outro efeito de sentido. Então, não é preconceito dizer que o maior ou o menor, em termos de fonte, determina efeitos de sentido negativo ou positivo? Depende do contexto, não é?

Outra técnica que usei foi retomar a voz do aluno, resumidamente, para o grupo, dentro do *revoicing* que anima a aluna para a sala como construtora de associações. Isso lhe daria a abertura de concordar ou discordar e, então, argumentar.

58 **Professora:** Naiara, significa dizer que você associou a imagem com amortecedores, a imagem que você observou...?

Os dois domínios metafóricos que entram em relação de similaridade aparecem na relação biscoito/argola, negra/chocolate, na voz do aluno Henrique (t. 62), pela leitura humor e preconceito. Essa leitura é rebatida pela aluna Andréia (t. 68), que associa argola a traço cultural da negra.

Outro aluno, Rodrigo, também se posiciona pela leitura do preconceito (t. 79, 81). Minhas perguntas, tanto para Henrique quanto para Rodrigo, não pretendiam fechar a leitura, já que abono a indeterminação dos sentidos, mas levá-los a perceber que o preconceito está nas pessoas que lêem. Como não obtive êxito, utilizei-me do *revoicing* e devolvi a pergunta para a sala, para confrontar opiniões.

82 **Professora:** Bom, o Rodrigo e alguns verbalizaram a questão do preconceito. É muito forte a questão do preconceito aí, minha gente?

Pretendia, com isso, recuperar outras vozes desse fórum de discussão que não se manifestavam (foram 22 turnos, sendo 5 de Henrique, 6 de Rodrigo, 1 de Andréia e 10 meus).

Nos turnos que se seguem, outros alunos se manifestam e levo-os a observar a posição da caixa de biscoito com imagem, reflexo das argolas no pescoço da modelo negra.

88 **Professora:** Aparecida, por que essa imagem nesse sentido? Nós não colocamos caixa de bolacha nesse sentido, a gente sempre deixa ela na horizontal e aqui ela está na vertical. Ela (Letícia) mencionou a questão da imagem. Você pode explorar um

pouquinho mais essa questão da imagem no processo criador desta peça publicitária?

89 **Aparecida:** Eu achei que aqui parece que eles querem assemelhar mesmo com o colar. Na hora que eu vi, eu não imaginei que fosse bolacha, porque geralmente poderia fazer a propaganda da bolacha mostrando a cobertura dela, mostrando uma bolacha, e aqui eles fizeram empilhadas.

90 **Professora:** esta aproximação é por semelhança ou por diferença entre a bolacha e o pescoço da negra, da modelo negra?

91 **Aparecida:** Acho que eles quiseram fazer uma semelhança. Foi o que eu entendi.

A aluna confirma, ainda que hesitante (*acho, parece*), a aproximação das imagens por semelhança.

No turno 96, o aluno Luís traz um dado novo para a discussão, com base em seu conhecimento prévio (Calipso é uma deusa [sic]). Esse seu conhecimento enriqueceu a leitura do grupo e também permitiu acrescentar – ou seria recordar, já que estudam os radicais gregos na 8^a. série do Ensino Fundamental? – o conhecimento acerca de *cal(o)*. Valorizo sua contribuição para a sala (*bigger voice*) e insiro uma nova discussão de valores estéticos: feio, bonito.

96 **Luís:** É, eu concordo com ele. Como no país de origem é um costume muito utilizado, associando também o nome de Calipso – uma deusa? – (sic)⁷ E considerando que as deusas geralmente são bonitas, é uma negra bonita, eu não vou dizer que ela é feia, porque, da mesma forma que existem mulheres negras bonitas, existem brancas bonitas. E considerando que Calipso é uma deusa (sic), assemelhar a uma negra bonita, eu achei boa a comparação.

⁷ Myrthologie Grecque: Nymphé de l'île d'Ogygie (Ceuta?). Dans l'Odyssée, elle accueillit Ulysse naufragé et le retint dix années. (*Le Petit Larousse Illustré*, 2004)

97 **Professora:** Olha que interessante a idéia do novo que ele introduziu na discussão. A questão da deusa Calipso (sic). Se vocês se lembram, a palavra *cali* quer dizer belo. Não sei se é da formação mesmo dessa palavra, se há intencionalidade. *Cali* quer dizer belo. Daí *caligrafia*. Por isso, dizer que o professor tem uma caligrafia feia é uma impropriedade. Então, o Luís, Luís...?

98 **Luís:** Isso.

99 **Professora:** Luís introduz um elemento novo na análise, dizendo que ele não vê feiúra. O feio... o que é o feio?

Como não tínhamos finalizado a discussão do preconceito, resolvo, pelo *revoicing*, confrontar as duas visões que haviam surgido, resumindo as posições da sala. Foi uma forma de estimular a discussão, o debate, expondo-os a uma situação de conflito para que se posicionassem reflexivamente.

Laura destaca que o preconceito está em quem lê e Henrique reaparece para dizer que predomina o caráter humorístico, mas que há preconceito, confirmando sua leitura inicial.

106 **Laura:** Isso que eu ia falar. O preconceito está em quem lê. Eu posso ler e achar que tem preconceito, porque eu já sou preconceituosa, eu tive um pré-conceito disso. Agora, o Henrique não, ele pode ler e não ter essa visão porque isso depende de quem está lendo.

107 **Henrique:** Agora um adendo. A natureza da propaganda mais mostra mesmo o caráter humorístico, estava dizendo antes do desenho animado, como a Madalena já disse e a Letícia. Porque a frase interrogativa é: “Uma caixa inteira de Calipso? Não vi não”. Ela está querendo dizer que alguém comeu ela por inteiro, e ela está aparente em algum lugar, sei lá, direta ou indiretamente. Mas o caso da argola... A gente vê, claro, porque, se não tivesse, talvez algumas pessoas não fariam essa dedução. É predominante o caráter humorístico e não o preconceituoso, mas eu acho que existe.

Recupero a fala de Laura e dos que se engajaram na leitura do preconceito como traço da cultura de cada pessoa, de cada um e questiono novamente Henrique, trazendo para a discussão a postura ética do profissional de Comunicação e as implicações jurídicas da criação preconceituosa. Também porque pensar criticamente faz parte de minha postura profissional e responsável para com meus alunos. Se eles são capazes de analisar e discutir inteligente e racionalmente idéias, problemas, não aceitando automaticamente suas próprias opiniões ou as alheias, pode-se afirmar que são dotados de senso crítico (Carragher, 1983, 2002).

108 **Professora:** Se ela mencionou, e alguns aqui, parece-me, se não estou enganada, já verbalizaram que o preconceito é traço cultural de cada um, que está em nós o preconceito, então, posso deduzir, Henrique, que o preconceito está em você ou em outros que verbalizaram?

109 **Henrique:** Sim.

110 **Professora:** Ou não?

111 **Henrique:** Sim. É a forma de encarar.

112 **Professora:** Qual é a postura de uma pessoa que trabalha com comunicação, sobretudo vocês, que trabalham com publicidade? Qual é a postura ética desejável ao criar peças publicitárias? O que deve ser norteador para quem constrói, para quem cria, para quem faz campanhas, em relação a essa questão?

113. **Henrique:** É...

114 **Professora:** Não há uma responsabilidade de quem trabalha com comunicação? É lógico que a publicidade vende. Vende idéias, vende símbolos, vende valores. Ela é ideológica, não é? Mas qual deve ser a postura daquele que sabe que, se escorregar hoje nessas questões, a campanha publicitária ou a peça publicitária que ele cria pode gerar um problema jurídico? Qual deve ser a postura de quem trabalha na questão do observar o outro, na questão jurídica?

115 **Henrique:** Para mim, sobretudo ética. E pensar no bem-estar das pessoas antes de querer vender um produto? Porque, por exemplo, quando eu comentei sobre a propaganda no aspecto de preconceito, é que eu imagino como algumas pessoas poderiam encarar.

Henrique manifesta, na sua fala, a preocupação com o consumidor, com a forma como esse consumidor pode ler a peça publicitária, o que denota uma visão reflexiva e atenta de publicitário responsável.

Este evento se estende até o turno 159, com ações questionadoras sobre fotografia, iluminação, cores. Fecho a análise com o turno 120, em que resumo, até então, as leituras do grupo para a sala, proponho perguntas para refletirem sobre a construção de sentido em leitura, a visão crítica, o preconceito.

120 **Professora:** Pode mesmo. Não percebe? Porque as pessoas, culturalmente, são variadas, têm influências, interferências e conhecimentos variados. Para alguns, pode aparecer o preconceito, para outros, não. Alguns aqui viram a veia humorística na criação, no trabalho com a linguagem; outros, na própria imagem, na associação da imagem com o produto.

Então, percebem como é variada essa questão da leitura e interpretação? É variada, depende do nosso conhecimento, das nossas vivências, tem inúmeros fatores que vão interferir nas leituras que fazemos. Percebem isso?

Então, é interessante a discussão, o debate, porque vão saindo coisas que vocês julgavam que nem apareceriam. Apareceu aqui a questão do humor na linguagem, na imagem. Apareceu a questão da imagem, que nada mais é do que a metáfora. Perceberam a associação de imagens? Vocês aprendem metáfora no primeiro ano, a vida inteira e depois, no primeiro ano, recuperam as figuras. “Pra que eu estou aprendendo metáfora?” Dentro do processo criador do publicitário, a metáfora, a metonímia e a hipérbole são elementos marcantes, às vezes até intuitivamente.

O preconceito que aflorou com maior força aqui neste grupo pode ser que, em outros, não aflorasse. No grupo com o qual gravamos o ano passado, apenas num grupo dos pequenos grupos que fizemos aflorou a questão do preconceito. Nos demais não.

Isso depende das vivências de cada um, do conhecimento de cada um, do estágio de conhecimento em que cada um se insere, da educação que cada um traz. Todas as leituras aqui são possíveis? Todas são possíveis, até porque vocês mesmos mencionaram a questão de cultura de cada pessoa. Então, cada pessoa recorta este universo da propaganda, da publicidade, de acordo com o traço cultural que traz.

É mais desabonadora, é menos ratificada, é menos significativa a leitura que alguns fizeram do preconceito? Não. Não é, porque ela pode ter o preconceito dentro de si mesma. Como é que nós temos de fazer? Temos de trabalhar, de observar. Será que havia mesmo a intenção do publicitário em manifestar essa questão? Não, porque, se não, ele não venderia o produto. Então, o preconceito está em quem lê, por traços de cultura, percebe?

Penso agora ter elementos suficientes para responder à primeira questão desta pesquisa,

ou seja, como eu posso abdicar da visão preestabelecida de que o professor é o detentor privilegiado do sentido de textos e propor novas formas de atuação?

Agir com flexibilidade parece ser a primeira ação do professor que se propõe a mudar. Isso porque o professor autocentrado, diretivo não permite espaço para os alunos e suas manifestações espontâneas. Resulta que as leituras e construção de sentidos em sala de aula podem reduzir-se a cumprir agenda pelos dois lados, professor e alunos, cada um no seu espaço. O professor pergunta, o aluno responde. Nessa cena, a leitura atende aos preceitos básicos da IRA – iniciação da pergunta pelo professor, resposta mecânica do aluno e avaliação do professor (*ok, bom, não*).

Abrir espaço para o aluno é mais do que isso. Para tanto, busquei amparo em leituras que me dessem segurança para avançar em meus propósitos: ler, construir sentidos *com* eles e não *para* eles. Nas leituras, dois instrumentos destacaram-se para meu propósito: os protocolos verbais em grupo, em que os alunos lêem espontaneamente, como conversa social e o diário de reflexão, em que anotei minhas dificuldades, dúvidas e progressos sobre minha ação. Acrescentei a esses instrumentos introspectivos, os relatos de vivência dos alunos, às vezes cruéis nas suas observações para um professor arraigado a seu “saber”.

Trabalhar sob o espírito que requer os protocolos verbais não foi fácil, mas o diálogo com as teorias me deram suporte para prosseguir. Com isso, aprendi a desenvolver a escuta atenta da voz do outro, acolhendo-a sob o prisma da indeterminação dos sentidos. Essa escuta sensível me levou a desenvolver estruturas participativas que me ajudaram a dar voz maior às construções dos alunos, tornando-os principais, autores intelectuais de conteúdos que aprendi a revozear, reformular, para valorizá-los em relação a seus pares. Com isso, também os considerei competentes em construção de sentidos de textos. O uso do discurso indireto, no revozeamento, em que se coloca o aluno como sujeito de verbos de fala e de cognição para um dado conteúdo, é um auxiliar para dar voz maior ao aluno, para criar alinhamentos e oposições na argumentação. Isso também possibilita-lhes desenvolver o senso crítico, porque se vêem acolhidos como construtores de sentidos no grupo. Esse componente lingüístico acrescido do marcador de inferência autorizada (*então*), na reformulação do conteúdo do aluno, *animado* pela voz do professor, permite-lhe concordar ou discordar do conteúdo. Uma oportunidade para que o senso crítico aflore.

Não tenho a pretensão de acreditar que esse uso intencional da linguagem e das estruturas participativas sejam inovadores, porque, antes mesmo de ler teorias sobre o assunto, notei, pelas primeiras análises dos protocolos em grupo, que eu já agia dessa forma.

Essa observação me leva mais uma vez a afirmar que o professor em sala de aula também pode passar, de receptor passivo de teorias, para observador atento à sua prática, de onde pode extrair conhecimento para seus pares, o que o faz também um produtor de conhecimento. Para isso, é preciso vontade política na ação.

Encaminho, a seguir, a análise dos relatos de vivência e da participação dos alunos, com a finalidade de responder à segunda pergunta desta pesquisa: *Como ocorre o processo de co-construção de sentidos em grupo?*

5.2 Os sujeitos alunos

Tendo como pressuposto que a leitura é um ato social e assumindo que os sentidos são construídos nas interações sociais entre leitores, suas histórias e o texto e suas condições de produção – podendo haver, portanto, múltiplos e diferentes sentidos gerados pela indeterminação –, passo a sistematizar as formas de interação criadas pelos grupos nos protocolos verbais ao construírem sentidos. Considero também quem fala o quê, para quem, e como cada interactante se posiciona e conduz a construção de sentidos.

5.2.1 Estruturas participativas e de co-construção de sentidos

Reitero que leitura é entendida como processo interativo, em que o professor é o fornecedor de condições para a interlocução entre leitores, e entre leitor e autor, ou seja, interação entre sujeitos, em contexto social e cultural, sendo também o próprio professor constitutivo (Kleiman, 2001) dessa interação, desse jogo. Se entendo os sentidos como indeterminados (Bloome, 1993; Zanotto & Moura, 2002) e a sala de aula espaço de construção de sentidos entre aluno-aluno, aluno-autor e professor-aluno-autor, fica estabelecido que é possível fazer leituras múltiplas de um mesmo texto, não havendo, portanto, o privilégio da voz do professor ou do autor do texto.

Por isso, toda leitura é provisória (Maybin e Moss, 1993), podendo sempre assumir novos significados em outras circunstâncias, mesmo que o grupo de leitores já tenha tido um primeiro contato com o texto. Ou ainda com novos leitores para o mesmo texto.

Conforme Nardi (1999), as estratégias de compreensão de texto abrangem os processos mentais individuais (cognição mental) e partilhados no grupo (cognição socialmente construída) e os modos de participação nos processos interacionais, numa abordagem híbrida entre mental e sociointeracional. Deixo claro que, como nenhuma teoria é capaz de dar conta da imprevisibilidade e fluidez das ações e reações humanas, algumas observações desta análise poderão ser categorizadas de acordo com o que me parecer mais pertinente à base de dados coletados.

Passo a considerar os modos de participação dos sujeitos desta pesquisa e os processos usados para a construção de sentidos nos grupos.

Uma das características que observei nas interações foi a dominância, por parte de alguns alunos, de turnos. Segundo Fairclough (2001), o grau de controle interacional pode ser entendido como possibilidade de assimetria entre os participantes.

O quadro que se segue é uma amostra quantitativa dos modos de participação de um protocolo de 2002 (Grupo B) da peça publicitária do Biscoito Calipso. Mais à frente, apresentarei o quadro do grupo de 2004, também da mesma peça publicitária. Escolhi esses dois protocolos verbais porque apresentaram maior quantidade de turnos (159).

Aluno (a)	participações
Talita	17
Pedro	40
Ângela	30
Dárcio	48
Miguel	6
Professora	18

Do ponto de vista do domínio interacional, Pedro, Ângela, Dárcio são os que apresentam maior liderança, maior controle de turnos, com maior número de iniciativas.

Esses três alunos instauraram um quadro participativo, engajando-se como participantes ratificados (Goffman, 1981). Segundo Fairclough (2001), a relação seria assimétrica, pelo controle maior dos turnos, apontando para uma relação de poder, considerados os outros dois interactantes. No entanto, lembro que o silêncio ou o menor engajamento também pode ser entendido *como forma de reafirmar o próprio controle, ou como forma de criticar os outros implicitamente* (op. cit.: 193). Como as relações de poder são complexas, nem mesmo a análise qualitativa pode validar, com certeza, essas intenções.

Procedo à análise dos quadros participativos desses sujeitos em relação aos seus papéis interlocutivos no evento social.

Goffman (1981) afirma que a relação estabelecida por cada participante com uma enunciação altera seu estatuto participativo em relação a ela. O quadro participativo é representado pelo conjunto desses participantes para aquele momento da fala. Vista dessa forma, a enunciação apresenta-se como um leque de diferentes possibilidades, em que a dinâmica da distribuição dos papéis interlocutivos é constantemente alterada em cada nova situação.

Como ponto de partida, analiso o *status* de participação da aluna Talita, que inicia a conversa.

1. Talita: Bom, então, na propaganda da Calipso, está dizendo aqui na frase “uma caixa inteira de Calipso? Não vi não”. Aí tem no pescoço aqui, que é uma cultura africana, as mulheres da África, que usam anéis no pescoço, querendo dizer que ela comeu / as bolachas, / está mostrando o desenho.

Ela se instaurou como a que dirige a discussão, portanto, assumindo-se para o grupo como falante ratificada. Entendo que a auto-escolha tanto pode ser entendida como uma

forma de poder dentro do grupo quanto um controle interacional colaborativamente, do ponto de vista dos direitos e obrigações para todos os participantes. Analisando esse quadro participativo, optei por entender seu fazer como colaborativo, porque ela não monopoliza o turno. Talita deu a partida para que outros se manifestassem.

O turno inicial da aluna foi feito com base na releitura do que estava na peça publicitária, estratégia típica de leitura: *na propaganda da Calipso, está dizendo aqui na frase “uma caixa inteira de Calipso? Não vi não”*. Ao mesmo tempo, ela descreve (*essas mulheres da África que usam anéis no pescoço*) e traz para o grupo, com base em seu conhecimento prévio, um dado cultural sobre essas mulheres. Dessa forma, apresentou-se, para o grupo, como leitora que tem um conhecimento além do senso comum e ainda que tem iniciativa. Também apresentou-se como construtora de sentidos pelo uso da analogia ao estabelecer relação entre a caixa de bolachas e o desenho da modelo negra. Seu turno colaborativo inicial abriu espaço para que outro aluno se manifestasse no grupo.

2. Pedro: Isso é inter... intertextuali...zação?

Seu turno, sob forma de pergunta, é uma estratégia comum na prática de leitura. O *status* de Pedro é o de questionador que não tem certeza de sua hipótese, mas também daquele que quer mostrar (à professora ou aos parceiros) sua habilidade de relacionar teoria e prática, como se dissesse: “Veja(m) como eu aprendi”. Ele quer o apoio do grupo. Ele não mantém o tópico da analogia instaurado por Talita. Nesse sentido, houve assimetria, porque seu tópico não foi ratificado pelo grupo. Tanto que o próximo turno retoma o tópico de Talita, como se ele não tivesse se manifestado.

3. Ângela : E há, ao mesmo tempo... não sei, acho que está fazendo uma analogia do formato das bolachas com os anéis do pescoço.

A analogia é recuperada, numa releitura das imagens, como uma paráfrase do que via no texto, estratégia recorrente entre os alunos nos protocolos.

A estratégia de Pedro, que retoma o turno, agora de forma assertiva, foi pelo uso de um advérbio (*Exatamente*) que validou as duas interlocutoras. Ângela retomará o piso, também de forma assertiva, observando nova analogia entre *coberto com chocolate* e a *mulher negra*, sendo ratificada por Talita, que concorda com sua analogia (*É*).

7. Ângela : E aqui embaixo, ele fala “coberto com chocolate” e a mulher, por acaso, é negra.

Até o turno 15, esse tópico se mantém entre Talita, Ângela, Pedro e Dárcio em equilíbrio colaborativo, embora Miguel não tenha se manifestado. Nesse turno, ainda fazendo releitura, Dárcio, por estratégia de polidez (*Eu acho*) introduz, dentro do tópico de conhecimento social prévio (há tribos que usam muitos colares sobrepostos no pescoço), a dificuldade das pessoas de compreender o texto.

15. Dárcio: Eu acho que essa propaganda não é de tão fácil entendimento, se uma pessoa não conhece essa cultura africana.

Nesse quadro participativo, Dárcio é visto como aquele que sabe o que diz, tanto por parte de Talita quanto de Pedro, cujas assertivas monossilábicas atestam a validade de sua argumentação (*É*).

Nesse ponto, eu resolvo interferir, usando a estratégia de pergunta, com a finalidade de pedir esclarecimento e não de policiar a formulação de Dárcio.

19 Professora: Necessariamente precisa entender o que é a cultura africana?

O grupo dos falantes ratificados continua alinhado com Dárcio. É interessante observar, do ponto de vista das relações de poder na interação, o que minha intervenção no turno 29 provoca no grupo e na posição de Dárcio. Eles ainda discutiam a dificuldade de as pessoas comuns entenderem a peça publicitária.

28. Dárcio: É assim, a visão que ela tem. Não, mas as pessoas que não conhecem falam assim... “Uma mulher com um monte de colar no pescoço”.

29. Professora: A que pessoas você está se referindo, Dárcio?

30. Dárcio: Pessoas que não conhecem.

31. Professora: Mas quem? Nós? Da nossa cultura, você está dizendo?
32. Talita: Não, de uma baixa classe.
33. Dárcio: Não, eu digo assim... pessoas que não conhecem. Tem pessoas, por exemplo...
34. Ângela: Mas Dárcio, todo mundo já viu isso.
35. Pedro: É, mas, às vezes tem gente que nem...
36. Dárcio: Não, não.
37. Ângela: Já viu, Dárcio, sim, em algum momento. Pode não conhecer, mas já viu essa imagem das mulheres com as argolas. Teve uma época que foi muito falado isso.
38. Pedro: Mas eu acho que, independente, independente do, independente do que... se conhece a cultura ou não dessa raça que coloca essas argolas no pescoço, acho que dá para associar às bolachas.
39. Dárcio E associa pela imagem.
40. Pedro: Pela imagem, porque a imagem é muito forte aqui na propaganda.
41. Dárcio: Mas...
42. Ângela: E mesmo, e mesmo que não associe com as mulheres de argola no pescoço, dá a impressão de “aonde foram as bolachas?” ou como se ela tivesse comido. Então, num... (interposição de vozes masculinas e femininas)
43. Pedro: Quem tem o conhecimento dessa cultura vai achar isso superengraçado, agora quem não tem, vai entender também.

Com minha intervenção, novo quadro participativo aparece, com novos *status* de participação de seus membros.

Entendo que a polidez de Dárcio em (15) resultou como estratégia inicial para abrir-lhe caminho no grupo, amenizando eventuais reações contrárias à sua face. A partir do recorte acima, pode-se observar que ele polarizou a discussão, estabelecendo um quadro de poder em dois blocos – Dárcio (7) x Talita (11), Ângela (3), Pedro (4) e a professora (2) – em que ele luta para manter seu ponto de vista. Nesse sentido, a “conversa social sobre texto” tornou-se uma luta e a sala de aula, uma arena. No entanto, os conflitos também são geradores de sentidos, embora o grupo, que anteriormente ratificara Dárcio como parceiro, paradoxalmente, entra em franca dissonância em relação ao tópico *dado cultural* apontado por ele como entrave à compreensão do texto.

Mesmo a minha participação, sob forma de pergunta para esclarecimento, pode ter soado como ato ameaçador, no campo da polidez de Brown & Levinson (1987), embora essa não fosse minha intenção. Ficou-me a dúvida se os parceiros mudaram de *apoio* para *oposição* pela minha interferência, já que, no quadro institucionalizado de relações sociais, eu era a professora, a que tem poder, e a concessão do grupo por outro alinhamento, contrário a Dárcio, talvez implicitamente, tenha sido uma concessão política dos interactantes, alinhando-se com o que, imaginariamente, podem ter construído sobre minha intenção ao fazer o questionamento.

Ainda que essa seja uma possibilidade de leitura, Dárcio mantém seu argumento e, nas sucessões de turnos, não há negociação no grupo. Ele usa, muitas vezes, a palavra *não* para se opor ao grupo e a palavra *mas*.

44. Dárcio: No meu ponto de vista, se a pessoa...não estou falando que vai ter o conhecimento inteiro da cultura, mas, assim, ela tem que saber que, por exemplo, existem pessoas que usam essa argola como tradição num país, elas andam assim. Aí, sim, ela vai... Senão a pessoa passa o olho e fala assim “O que essa mulher está fazendo com um monte de argola?” Tem que ter alguém pra falar para ela que tem mulheres assim, que se vestem assim, de outra cultura e está dando uma idéia de que ela comeu.

Os demais interactantes, por assertivas e pela estratégia da releitura da imagem visual da peça publicitária, insistem que não há necessidade de as pessoas terem o dado de cultura para entender a peça. Dárcio tentará retomar o piso e seu argumento, usando a estratégia de chamar o grupo, de forma impaciente (*Gente, Gente!*) e, ainda, para indicar que não concorda com o argumento de Ângela, nomeia-a duas vezes repetidamente, de forma impaciente: *Ângela, Ângela!* Tenta ainda, pela exemplificação, ganhar *status* daquele que tem razão sobre o que afirma, mas o grupo permanecerá com o argumento da analogia das imagens entre a bolacha e a negra, como algo facilmente compreendido pelas pessoas, dispensando o conhecimento das tribos que usam colares sobrepostos no pescoço para alongá-lo.

95. Dárcio: O público-alvo nós sabemos. Eu conheço pessoas, por exemplo, quando aparece uma reportagem dessa – passou esses tempos no SBT – sobre essas mulheres que usam esses... Chegou no meu trabalho... Por exemplo, tem pessoas que têm 2º grau, estão começando a faculdade...

Assim, de 83 a 108, os turnos são de sobreposição de vozes, caracterizando a conversa como uma disputa pelo poder. Dárcio resolve, então, introduzir novo tópico (estratégia para fugir do conflito?), redirecionando a discussão, o que não deixa de ser uma estratégia de poder, porque é ele quem toma a iniciativa, visto que não consegue fazer com que o grupo acolha seu ponto de vista. Usa um marcador lingüístico para isso: *Outra coisa*.

109 Dárcio: Outra coisa, uma pessoa falou de ofensa, até de questão racial, de cor...

Seu poder fica caracterizado tanto quantitativa quanto qualitativamente. Seu *status* é de questionador, de opositor, de avaliador da situação, dentre outros.

Após sua iniciativa de novo tópico, busca aliança com Talita (t. 113), o que o faz um estrategista, atento às posições de seus parceiros.

113. Talita: Porque os próprios negros são mais racistas do que nós em relação a eles.

118. Dárcio: Olha que a Talita não é tão radical. Imagina uma pessoa radical vendo essa propaganda se não vai fazer a mesma associação.

Dárcio repetirá a palavra *exatamente* para enfatizar sua leitura de que as pessoas poderão “*pegar no pé contra isso*”. Ele se referia à associação da bolacha de chocolate à negra, uma das leituras construídas pelo grupo.

119. Pedro: Mas o público-alvo que foi direcionado acho que é... assim mais... sábio.

120. Ângela: É um público mais elitizado.

121. Dárcio: Então, Pedro, agora você pega o seguinte: calipso é elitizado.

122. Ângela: Porque é uma bolacha mais cara.

123. Dárcio: Não é uma bolacha de acesso financeiro para qualquer um. Já está colocando um negro aqui, chamando ele de chocolate. O que uma pessoa vai falar...

O Dárcio estrategista novamente aparece, ao *alinhar* as falas de Ângela à sua argumentação, fazendo uma inferência: *chamando ele de chocolate*.

Observando a atuação de Dárcio no grupo, posso entendê-lo como o que estabeleceu quadros participativos e *statuses* de participação para seus membros. No dizer de Goffman (1986), ele reuniu em si diferentes funções: *autor, principal, animador*. Orquestrou seus companheiros, promovendo alianças benéficas, revozeando enunciados de seus pares, com os quais se alinhou; outras vezes, foi interlocutor do grupo por oposição. Para Fairclough (2001), esse aluno estabeleceu maior poder para si no grupo, como o mais autorizado. Nesse sentido, encontrou oposição do próprio grupo.

Dárcio, por estratégias de perguntas, conduziu o grupo, alinhando-o com sua argumentação relativa à presença de preconceito na peça publicitária. Apenas Pedro tentou questioná-lo. Novamente, pela estratégia de pergunta, Dárcio tenta alinhá-lo com o grupo.

137 Dárcio: Então, mas aqui, a pessoa não está bonita. A pessoa normalmente... Como um branco aparece em propaganda? Bonito, na praia, os cabelos esvoaçantes.

A força institucionalizada da figura do professor é tanta que minha interferência, pela discordância, tira-lhe o piso e ele, polidamente, atende.

138. Professora: Não, eu vou discordar de você.

139. Dárcio: Sim, professora.

Instaurei novo quadro participativo, em que desqualifiquei sua leitura, e os demais membros se alinharam comigo, numa assimetria em que o poder está na voz da professora. Minha intenção era mostrar-lhe que o preconceito está nas pessoas, que era a voz dele fazendo coro a esse preconceito. Ele tenta, em dois turnos, validar seu argumento, mas nem o grupo nem eu o aceitamos. Os demais finalizam a conversa, afirmando que essa leitura de preconceito não é entendida dessa forma por todos. Eles, como futuros publicitários, que observam mais atentamente, é que a vêem dessa forma. Dárcio cala-se. E eu também.

Acompanhar a trajetória de Dárcio no grupo permitiu-me duas conclusões: a quantidade de presenças nos turnos nem sempre é sinônimo de poder. Pedro, por exemplo, com 40 turnos, não teve a dominância qualitativa de Dárcio no grupo; o professor, ainda que tenha predisposição a dar voz aos alunos, muitas vezes é visto, dentro do grupo, como aquele que tem o conhecimento, portanto, o poder. É a voz autorizada.

Antes de iniciar a análise de 2004, refaço o percurso teórico que me orientou nessa última análise. Entender leitura como evento social (Bloome, 1993; Maybin & Moss, 1993) significa ler sob o signo da indeterminação, porque ocorrem vagueza de sentidos, metáfora, homonímia, polissemia, etc. (Zanotto & Moura, 2002). Nessas situações, a negociação entre os interactantes pode ocorrer, se o grupo está mobilizado por objetivos, esforço (Reddy, 1983) comuns ou por um programa (Mey, 1987). Supõe-se, então, a colaboração, a cooperação (Grice, 1995). Como raramente as relações são simétricas, considerando o grau de controle dos turnos (Fairclough, 2001), conflitos podem acontecer. Também porque o conhecimento enciclopédico, o saber histórico de cada indivíduo é variável, fato que também possibilita leituras divergentes entre os interactantes.

Por outro lado, ler como evento social também significa criar espaço para que as vozes dos participantes desse evento possam ganhar *status* de membros ratificados no grupo. O professor comprometido com esse princípio e com o espírito mediador, articulador do grupo, pode intervir para equilibrar, democraticamente, as diferentes vozes, de modo que o fazer sentido colaborativamente se instaure e o respeito aos diferentes significados seja, de fato, uma realidade. Quando lêem alto no grupo, o conhecimento de cada membro é significativo para a pluralidade de significados em apoio às informações dadas do texto e deve ser visto como fazer colaborativo.

Ora, como os membros do grupo, o professor também pode ter *status* ratificado na interação. Pode fazer perguntas, não com o espírito da IRA⁸, mas perguntas como as estratégias preconizadas pela função interacional, com a finalidade de despertar o interesse, incitar a participação, facilitar a compreensão (função cognitiva). Há muitas razões para o professor agir dessa forma, sem que esse agir possa ser entendido como a voz oficial do saber, o poder institucionalizado.

Destaco algumas motivações, como a intenção de dar relevância a determinado tema, promover esclarecimento, avançar na discussão, orientando-a para outro ponto, alcançar uma audiência maior que a do estudante, criar alinhamentos e oposições dentro de um argumento. Nesse sentido, o *revoicing* (O'Connor & Michaels, 1996) intencionalmente promovido pelo professor permite a *animação* (Goffman, 1986) dos participantes, criando *participant frameworks* que ensejam papéis sociais que vão além das configurações dos direitos e responsabilidades interacionais na prática de socialização do pensamento. Seus *statuses* de participação são ampliados, podendo apresentar-se, pela ação do professor ao abrir espaço na sala de aula, como questionadores, resumidores, originadores do conteúdo intelectual, tomadores de posição, etc.

Reiterei esses aspectos para que minha *orquestração* seja compreendida como ação benéfica para criar alinhamentos entre os participantes, conforme já explicitiei na análise de minha ação.

O quadro que se segue configura a participação quantitativa dos alunos presentes em 3/3/2004, em 159 turnos de fala.

⁸ Essa avaliação sistemática dos enunciados dos outros é uma forma poderosa de policiar agendas. Seu uso em sala de aula não só sublinha o poder dos professores sobre os alunos, como também demonstra até que ponto a prática rotineira de sala de aula coloca os alunos em uma situação de teste ou exame: nessa forma de discurso de sala de aula, virtualmente tudo o que eles dizem é verbalmente 'marcado' (Fairclough, 2001: 197).

ALUNOS	PARTICIPAÇÃO	ALUNOS	PARTICIPAÇÃO
CRISTIAN	14	LETÍCIA	2
ABEL	2	APARECIDA	3
NICOLA	4	RAUL	2
PAOLO	1	MADALENA	1
MÁRCIA	1	MARIA	1
GIL	6	LAURA	5
ANTÔNIO	8	CRISTINA	0
LUCAS	8	DENIS	0
NAIARA	4	MARTA	0
HENRIQUE	17	TÂNIA	0
ELOÍSA	3	AMÉLIA	0
JAIZA	1	PRISCILA	0
RODRIGO	6	PROFESSORA	70

Já argumentei em relação à minha intensa participação nesse protocolo. Passo a avaliar as participações dos alunos, esclarecendo que, em relação ao silêncio dos seis alunos do grupo, já fiz observações ao tratar da análise de minha ação nesse protocolo de 2004 e, ainda, com base nos *relatos de vivência* dos alunos.

Portanto, serão consideradas as vozes que se fizeram ouvir espontaneamente ou por minhas “provocações” – aqui entendidas como estratégias retóricas para fazer falar –, ocupando o espaço que eu desejava que tomassem para si.

Na interação, embora houvesse quantitativamente mais mulheres, o domínio dos turnos foi dos homens, Dentre esses, Cristian e Henrique controlaram os turnos pela participação mais intensa: respectivamente, 14 e 17 interações.

No grupo como um todo, destacam-se dois aspectos nos quais me detenho: a construção de sentidos por analogia e pelo conhecimento prévio. Para observar quão recorrente foi a analogia na construção desse grupo, faço alguns recortes do protocolo para análise.

2 Abel: Acho que nessa peça, realmente, o biscoito é **bem parecido** com a gargantilha.

12 Nicola: eu acho que eu não comeria um negócio assim...**parecido com** pescoço de uma mulher.

- 15 Gil: Tentaram fazer isso com a **identidade visual**. Tentaram **igualar** a linguagem das argolas com o pescoço, com o biscoito.
- 24 Antônio: Tentaram causar uma espécie de **igualdade, de semelhança** do formato da embalagem do biscoito com as gargantilhas.
- 32 Cristian: Achei legal a sensação, no caso, ter o chocolate **junto com** a bolacha. Daí a cor da pessoa.
- 55 Naiara: A princípio, quando você estava distribuindo, eu olhei e imaginei que fossem amortecedores, **um tipo de** amortecedor.
- 59 Naiara: Eu olhei a foto de longe (...) Eu olhei o pescoço com essas argolas, vi isso aqui e imaginei um amortecedor, **alguma coisa assim**.
- 62 Henrique: ... de você **associar** a cor do chocolate à cor da pessoa.
- 83 Letícia: A primeira coisa que vi, quando olhei a peça, **parecia** que ela tinha comido os biscoitos.
- 85 Letícia: É, eu achei isso por causa da forma **como** foi disposto o biscoito e pela forma **como** estão dispostas as argolas. Sabe, **igual** a desenhos animados, quando o Jerry come uma maçã e ele fica da forma da maçã.
- 89 Aparecida: ... parece que eles querem **assemelhar** mesmo com o colar.
- 100 Madalena: ... logo que olhei o pacote de Calipso, eu **associei** com a imagem do colar da moça. Tem tudo a ver, **parece** mesmo que foi ela que comeu o pacote.
- 139 Gil: A própria disposição que a modelo está na foto fica muito **parecido**...

Em todos os protocolos verbais em grupo que analisei, a *analogia* foi recorrente, designando as semelhanças entre o biscoito Calipso (de chocolate) e a modelo negra. A funcionalidade desse recurso para esses construtores de sentidos foi explicar como viram a aproximação entre ambos – biscoito e negra – na criação publicitária; para mim, foi perceber de que modo, cognitivamente, a analogia é recorrente na construção de sentidos por alunos, como um padrão, para concretizar suas *explicações* e avaliar os efeitos de sentidos provocados, de acordo com as vivências e o quadro de referências culturais de cada um, por representações que lhes pareciam mais familiares em relação ao inusitado da criação publicitária.

O dicionário Charaudeau & Maingueneau (2004: 47) apresenta, no verbete *analogia na análise de dados textuais*, de autoria do Prof. Jean-Claude Beacco, da Universidade de

Paris III, o uso de elementos lexicais de outras áreas na divulgação de textos científicos, como analogia, para *esclarecer*: *A lei de Hubble descreve o universo como um ventre que incha com o tempo (Le Monde, 23 de abril de 1997)*. Nesse exemplo, o uso de palavras ou representações familiares *explicitam melhor os conceitos supostamente desconhecidos para ele* [leitor]. Para Beacco, *explicar e explicitar* têm sentidos diferentes.

Os exemplos que destaquei para análise parecem mais próximos da explicação, como se os alunos tentassem provar sua forma de identificação entre argolas/ biscoito. Organizei um quadro dessa amostra para observar quais os elementos lexicais constantes no modo como esses alunos compreendem, expõem e traduzem suas experiências.

ALUNO	ELEMENTO LEXICAL	TRADUÇÃO DA ANALOGIA	EFEITO DE SENTIDO
Abel	bem parecido	biscoito = gargantilha	Não daria vontade de comer
Nicola	parecido com	biscoito = pescoço	Nojento, não comeria
Gil	identidade visual, igualar, parecido	pescoço com argolas = biscoito	
Antônio	igualdade, semelhança	formato da embalagem = gargantilha	
Cristian	junto com	chocolate = bolacha	Sensação legal
Naiara	um tipo, alguma coisa assim	pescoço com argolas = amortecedor	
Henrique	associar	cor do chocolate = pessoa	Humor e racismo
Letícia	parecia, forma igual	moça = biscoito biscoito = argolas	Não vi preconceito; Parecia ter engolido os biscoitos
Aparecida	assemelhar	biscoito = colar	
Madalena	associei, parece	pacote de biscoito = colar moça	Legal, humorístico

Os elementos lexicais usados para marcar a analogia são variados, mas se repetem: *igual, parecido, tipo, parece, assemelhar, associar*, etc. No entanto, os efeitos são de três naturezas nessa amostragem: *asco* (nojento), *humor* (por aproximação com os desenhos animados) e *preconceito* (racismo).

Destaco o *preconceito*, traçando um *desenho* dos turnos no quadro participativo que intencionalmente criei, por questionamentos, para provocar o tema e observar como as falas *ecoam* umas nas outras, criando alinhamentos por alianças ou oposições. Esse recorte é o início do protocolo.

2 Abel: Acho que, nessa peça, realmente o biscoito é bem parecido com a gargantilha do cara, mas eu acho que **não daria vontade de comer**.

5 Eloísa : Não **desperta a vontade**.

7 Nicola: Eu acho que **parece meio nojento** assim. Acho que parece meio nojento. Parece que a mulher está **suada** assim, com os biscoitos no pescoço... meio esquisito.

Os turnos de Abel, Eloísa e Nicola marcam um *alinhamento por aliança* em relação ao mesmo argumento – é nojento –, em que um *ecoa* a voz do outro por repetição ou paráfrase. No turno 6 abaixo, eu usei de *revoicing*, criando alinhamento por oposição dentro de um argumento, com o objetivo de despertar o senso crítico do grupo e trazer mais alunos a para esse quadro participativo, solicitando, por meio de perguntas, que se posicionassem. Os alunos foram colocados por mim como *principais*, na posição gramatical de sujeitos da oração, assumindo, portanto, a autoria intelectual do argumento.

6 Professora: Eles disseram que esta peça publicitária não desperta a vontade do consumidor de comer. O que é que você acha disso? Não desperta, desperta, por que, concordam...?

No turno 9, Paolo responde a meu questionamento, mas não é ratificado pelo grupo. Ele se assume como voz crítica, denunciadora de preconceito, quer por indução de minha pergunta, quer porque, de fato, detectara isso.

8 Professora: É preconceituosa essa visão de ele dizer que parece suada, é nojento?

9 Paolo: É, com certeza. Porque, se fosse um branquinho que estivesse lá e uma gargantilha de chocolate ali, ia falar “não, eu vou comer porque está numa pessoa branca”.

Embora Paolo trouxesse para a discussão o tema anunciado intencionalmente por mim – o preconceito racial – seu argumento somente será recuperado muito mais à frente na

discussão. As explicações que se seguem *ecoam* umas nas outras pelo argumento de *não combina*.

10 Márcia: Mas eu acho que *não está combinando* essa mulher aqui com o biscoito, tem isso também. Não pelo preconceito, mas acho que essa mulher *não está combinando* nada com a bolacha.

12 Nicola: Eu acho que eu não comeria um negócio assim, parecido com um pescoço de uma mulher.

14 Nicola: Com esse pescoço. Porque *não combina*, acho que, biscoito com pescoço.

No recorte abaixo, Henrique faz aproximação entre a cor do chocolate e a cor da pessoa. Segundo ele, isso pode ser depreciativo se entendido por um viés racista. Suscitei o quadro participativo abaixo para levá-los a pensar mais detidamente na questão e confrontar suas opiniões.

64 Henrique: Depende de como você encara, sim.

65 Professora: OK, depende de como você encara. Quer dizer que o racismo está na pessoa ou está na peça publicitária?

66 Henrique: Na pessoa. Depende de como ela encara a peça publicitária.

68 Jaiza: Eu acho que não, porque esse tipo de colar que ela está usando está ligado a essa cultura, que os negros usam esse tipo de colar, e não pra passar o preconceito.

69 Henrique: É, mas a coisa começa quando entra o chocolate. Aí o aspecto pejorativo da propaganda, pra mim, é na hora que vem o chocolate. Até ser um biscoito, tudo bem a associação é rápida, das argolas e do biscoito, vamos dizer assim. O problema começa quando você associa a cor do chocolate à pessoa. Pode ser que a forma de encarar a peça publicitária seja um pouco preconceituosa nesse aspecto, pode ser depreciativa.

76 Professora: E você, Rodrigo, viu preconceito aí, quando você olhou a peça publicitária?

77 Rodrigo: Eu vi. Eu acho que sim. Eu tenho certeza porque...

78 Professora: Você acha que desprestigia a negra que ilustra a propaganda?

79 Rodrigo: Eu acho que sim, porque a bolacha mostra que a bolacha é negra, e a cor da pessoa é negra.

Henrique e Rodrigo ratificam-se por aliança como argumentadores em relação ao preconceito, tendo como interlocutores Jaiza (t. 68) e Letícia, que se alinham por oposição ao argumento de ambos.

83 Letícia: Eu acho que não, eu não vi como um preconceito. A primeira coisa que eu vi quando olhei a peça, parecia que ela tinha comido os biscoitos.

Será Maria que retomará esse tema, o que me permite, novamente, criar um confronto de vozes pelo *revoicing*.

104 Maria: Eu achei, na propaganda, também a associação do pescoço, das argolas empilhadas e os biscoitos. E também não vi nenhum tipo de preconceito.

105. Professora: Bom, nós temos duas facções aqui, vamos dizer assim, duas posturas. Aqueles que pregam...os apocalípticos e os integrados⁹, na visão do Henrique. Aqueles que pregam que há um preconceito, a visão é preconceituosa de quem montou essa peça publicitária; e há aqueles que não vêem o preconceito. Como nós vamos resolver esse impasse? Afinal, há preconceito ou não há? Ou ainda... o preconceito está em quem lê ou em quem fez [a propaganda]?

Laura faz uma reflexão interessante, tendo por base meu *revoicing*, demonstrando um raciocínio crítico, parcialmente ratificado por Henrique, o que faz dele, nesse quadro participativo, um defensor de sua opinião, mas também um membro capaz de ouvir.

106 Laura: Isso que eu ia falar: o preconceito está em quem lê. Eu posso ler e achar que tem preconceito, porque eu já sou preconceituosa. O Henrique não, ele pode ler e não ter essa visão, porque isso depende de quem está lendo.

107. Henrique: É, agora um adendo. A natureza da propaganda mais mostra mesmo o caráter humorístico. Estavam dizendo antes, do desenho animado mesmo, como a Madalena já disse e a Letícia. Porque a frase interrogativa é : “ Uma caixa inteira de Calipso? Não vi não”. Está querendo dizer que alguém comeu ela por inteiro e ela está aparente em algum lugar, direta ou indiretamente. Mas o caso da argola, a gente vê, claro, porque, se não tivesse, talvez algumas pessoas não fariam essa dedução. É predominante o caráter humorístico e não o preconceituoso, mas eu acho que existe.

⁹ Refiro-me ao livro *Apocalípticos e integrados*, de Umberto Eco (1976), discutido pelo professor de Estética e Cultura de Massas. Pelo humor, tentei “alinhar” o conhecimento de outro professor, retomando a voz do aluno Henrique.

No turno 114, eu introduzo a importância da postura ética na profissão, reiterada em 119. Serão, respectivamente, Henrique e Nicola os alunos que se assumem como argumentadores, posicionando-se.

114 Professora: Não há uma responsabilidade de quem trabalha com comunicação? É lógico que a publicidade vende. Vende idéias, vende símbolos, vende valores. Ela é ideológica, não é? Mas qual deve ser a postura daquele que sabe que, se escorregar hoje nessas questões, a campanha publicitária ou a peça publicitária que ele cria pode gerar um problema jurídico? Qual deve ser a postura de quem trabalha [com publicidade] na questão do observar o outro [o consumidor], na questão jurídica?

115 Henrique: Pra mim, sobretudo ética e pensar no bem-estar das pessoas antes de querer vender um produto. Porque, por exemplo, quando eu comentei sobre a propaganda no aspecto de preconceito, é que eu imagino como algumas pessoas poderiam encarar.

119 Nicola: Eu acho que o preconceito está na sociedade: algumas pessoas [têm] menos outras pessoas mais. Às vezes, uma pessoa pode se sentir ofendida ao ver esta propaganda, mas, provavelmente, o publicitário não quis ter essa visão, não quis dizer isso. Só que acaba dando um aspecto que ele não imaginava que pode ser depreciativo pra propaganda.

É significativa – do ponto de vista da análise da indeterminação dos sentidos – a fala de Nicola, porque traduz, à sua maneira, a pluralidade de leituras, sempre presente no nosso cotidiano de leitores e construtores de sentidos.

Encerro essa parte, destacando os turnos em que o *conhecimento prévio* foi usado na construção de sentidos pelo grupo. Muitas outras formas foram usadas na construção coletiva de sentidos, mas optei por me deter nas mais constantes nesse grupo.

Letícia, explicando a semelhança entre a modelo e a caixa de biscoitos, recorre ao seu conhecimento de telespectadora dos desenhos animados da tevê como forma de entender o texto.

85 Letícia: É, eu achei isso por causa da forma como foi disposto o biscoito e pela forma que estão dispostas as argolas. Sabe, igual a desenho animado, quando o Jerry

come uma maçã e ele fica da forma da maçã. Vira uma bolinha. Acho que lembrou isso, a primeira impressão, mas eu não vi preconceito, não.

O dado de cultura exótica, na visão de Raul, pelo uso dos colares, aciona também o conhecimento prévio de Lucas, conforme se segue.

94 Raul: E como o Calipso não é assim, pode-se dizer, um biscoito muito comum, eles tentaram fazer uma associação com o exótico desse tipo de colar com o biscoito. Alguma coisa desse tipo.

96. Lucas: Eu concordo com ele. Como no país de origem é um costume muito utilizado. Associei também o nome de Calipso, uma deusa (sic) e, considerando que as deusas geralmente são bonitas, é uma negra bonita, eu não vou dizer que ela é feia, porque, da mesma forma que existem mulheres negras bonitas, existem brancas bonitas. Considerando que Calipso é uma deusa (sic), assemelhar a alma negra bonita, eu achei uma boa comparação.

A riqueza das contribuições nesse grupo se estende por outras situações, em que se manifestam ora como publicitários, em que *tecem as vozes* de outros professores ao seu discurso (Psicologia, Fotografia), partilhando comigo seus conhecimentos, ora como consumidores. O senso estético também foi motivo de partilha na discussão sobre belo/feio.

Observei que foram tomadores de posição, críticos, criadores de hipóteses sobre situações em que a peça publicitária poderia trazer complicação para a equipe de criação, discordaram e/ou concordaram entre si e em relação à professora, apresentando argumentos. Promoveram alinhamentos por oposição ou por aliança, o espírito de cooperação foi mais presente, as situações de conflito puderam ser discutidas de forma benéfica para o grupo e, conseqüentemente, para a aula. O clima foi sempre de cordialidade.

Pelas razões enumeradas, vi, nesse protocolo, mais riqueza na construção de sentidos. Não posso negar também que eu já estava em outro patamar, consolidado por minhas múltiplas leituras. O olhar sobre essa sala, conseqüentemente, foi diferente, se comparado à minha avaliação dos eventos de leitura de 2002. Não tenho a pretensão de homogeneizar

comportamentos, porque a riqueza está exatamente na diversidade. A forma de conduzir as diferentes situações foi resultado de *reflexões* ao longo da “gestação” desta pesquisa. E acaso não é a etnografia que possibilita isso: ir é vir no ambiente observado, reformular-se, reorientar-se para ver mais e mais longe (Winkin, 1998: 136)?

5.2.2 Os relatos de vivência

Analiso os relatos dos alunos de 2002 e de 2004, começando pela turma de 2004. No dia da coleta, havia 25 alunos presentes: 14 mulheres e 11 homens. Esses polarizaram quantitativamente as participações. Do total de alunos da sala, 11 manifestaram-se apenas 1 ou 2 vezes e 6 silenciaram durante o protocolo verbal em grupo. Isso só percebi na análise da transcrição do protocolo. Recorri então aos relatos de vivência para detectar o que ocorrera. Uma das perguntas para esse relato era *Como você se sentiu durante a atividade?*

Inicialmente, pensei que o silenciamento tanto poderia significar timidez quanto boicote à ação. Transcrevo trechos de seus relatos.

Me senti à vontade. Acho esse tipo de trabalho sempre muito bom. Nos ensina a respeitar a opinião dos outros e o modo diferente de encarar certos assuntos. (Mirna)

Não fui muito participativo no trabalho, me reservei o direito de apenas ouvir, não por timidez, mas por não estar disposto a falar, coisa que não é comum em mim. (Douglas)

Gostei de saber a opinião de cada pessoa. Além disso, caiu em um assunto da sociedade, o preconceito. Mas também com um pouco de receio, vergonha de falar. (Anita)

Eu gostei, pois desta forma fica mais fácil de poder analisar a propaganda e o modo de cada um pensar, ver e comparar a percepção que cada um tem. (Nicola)

Trabalhamos com um grupo maior de pessoas e foi muito bom, pois no 1º. Ano não pudemos vivenciar este tipo de experiência. Acredito que isso possa ser feito outras vezes, pois isso só tem a nos acrescentar. ((Maura)

Foi bom, pois aumenta nosso campo de visão e chegamos a conclusões com mais questões discutidas, podemos conhecer todas as possibilidades existentes, não só a nossa. (Nilma)

Embora esses 6 alunos não tenham se manifestado durante o evento de leitura, pode-se notar que observaram e avaliaram o formato de condução da tarefa acadêmica como positiva, que lhes possibilitou ver a si e aos outros como construtores de sentidos e como forma de aprender a ser com o outro, de respeitar as diversas formas de entender o texto.

O aluno que disse *me reservei o direito de apenas ouvir...* observou, em outro ponto de seu relato, que somente ocorre desvantagem nesse tipo de atividade *se o grupo participante não estiver ciente de como se comportar em grupo*. Essa afirmação torna relevante a importância das orientações prévias para o grupo, para que a atividade tenha sucesso e os alunos possam se beneficiar do conhecimento de todos que o compõem, conforme assinala Nilma:

Podemos ter uma visão mais limitada, quando analisamos sozinhos; em grupo, com várias opiniões e várias visões, se torna mais ampla a nossa visão individual, com maior entendimento e compreensão da peça publicitária.

Esses aspectos ficam bem explícitos no relato de Maura, quando questionada sobre a forma de trabalho: *isso amplia nossas formas de interpretação, ou seja, nos põe em contato com diversos mundos*. A aluna, intuitivamente, ratifica a indeterminação dos sentidos pela diversidade de possibilidades interpretativas.

Nos relatos dos alunos, várias vezes apareceu a palavra *respeito à opinião, às várias opiniões, o entendimento mútuo dos participantes*, o que me autoriza a afirmar que o grupo mobilizou-se cooperativamente para a atividade, como se houvesse um acordo tácito entre os componentes. Isso contribuiu para a avaliação positiva do evento, diferentemente do que se passou com o grupo de 2002, quando foram positivas as avaliações, mas apenas mediana a

predisposição. Portanto, os registros desses alunos, pelo menos inicialmente, talvez fossem apenas para cumprir a agenda, responder para agradar à professora.

A aluna Lilian, do grupo de 2004, chama a atenção para a atuação da professora como suporte na construção dos sentidos.

Achei interessante, pois, ao discutir um assunto desta forma, acabamos analisando-o de outras maneiras que talvez não pudéssemos enxergar sozinhos. A ajuda da professora foi importante por nos instigar a pensar o porquê das conclusões que tiramos.

Também o aluno Cristian destacou a atuação da professora e a importância da leitura compartilhada.

Foram fundamentais as perguntas feitas pela professora. Sem as perguntas, provavelmente, ficaríamos em um mesmo assunto. E o legal é que todos respeitaram as opiniões.

A grande vantagem é que conseguimos observar muitos detalhes, o que cada um acha deles. Nós vemos que a peça pode ser lida de maneira diferente de cada um para cada um.

O aluno Nicola, após destacar a importância do grupo, pondera como negativo se *as opiniões de uma pessoa ou de um grupo prevalecerem e persuadirem um ou mais indivíduos*. Ao longo do ano, esse aluno foi percebendo que, se uma opinião persuadia o grupo, é porque ela também era válida para o grupo, naquela dada situação.

O texto com múltiplas possibilidades de leitura foi avaliado por Jaiza de forma negativa porque *no caso de discordância, podemos acabar em um dilema sem fim, ou, literalmente, em uma discussão*. Percebe-se que entende, aqui, discussão como algo negativo. Essa mesma aluna menciona o gravador como obstáculo à discussão, palavra agora entendida em sentido diverso daquele atribuído anteriormente.

O fato de ter um gravador ligado intimida as pessoas pelo fato de pensarem, talvez, que não podem “errar”. Mas, com relação à minha pessoa, me senti bem e gostaria de fazer esta atividade mais vezes.

Progressista, democrática e respeitosa foram palavras usadas por Henrique ao avaliar o protocolo e a atuação do grupo, porque lhe permitiram *conhecer diferentes concepções, várias construções de realidade, das coisas percebidas*, mas dá como desvantagem as *influências ideológicas* e os *atritos que desnorteiam a discussão*. Parece que, para ele, o conflito não é gerador de conhecimento e que os textos são isentos de ideologia. No decorrer do ano letivo, dentre as leituras que deveriam fazer, constavam a ideologia na propaganda e a manipulação da palavra. Também é desse aluno o relato de que o protocolo possibilita *notar o progresso do conhecimento interdisciplinar, utilizando os recursos aprendidos em aula*, postura diferente em relação à da turma de 2002, que, inicialmente, queria avaliar seu progresso por nota e reclamava, porque não sabia se estava melhorando.

A timidez como traço de personalidade apareceu em mais de um relato. Destaco as anotações de Rodrigo: *sou um pouco tímido e tenho medo de me expressar, mas, com a ajuda de todos os amigos e da professora, acabei expondo a minha idéia inicial*. A força do grupo e minha “escora” deram abertura para o aluno, ainda que tímido, dizer: *essa dinâmica “pensar alto” deveríamos sempre fazer e discutir. Ajuda também a desenvolver o nosso pensar*.

O conflito é visto por Dárcio como negativo: *podem surgir pequenos conflitos e divergências entre os participantes, fazendo com que a discussão não chegue ao objetivo pretendido*. Por essa afirmação, percebe-se que Dárcio entende *leitura* sob aspecto da congruência para um objetivo fixo, negando, portanto, o que seus pares viram como multiplicidade.

Nos protocolos que se seguiram ao longo de 2004, penso ter conseguido reverter essa forma de pensar em relação a leituras convergentes. Embora não os tenha gravado, os resultados finais em termos de avaliação de grupo foram além dos resultados dos anos anteriores. Apenas 4 alunos não conseguiram suplantar as dificuldades com o apoio do grupo nas atividades de aproveitamento, necessitando de reavaliação. Até então, a média era de 7 a

10 alunos. Cumpre lembrar também que outros fatores interferiram, como as freqüentes ausências. Conseqüentemente, esses alunos não interagiram com a mesma intensidade e freqüência daqueles que acompanharam as aulas e os exercícios mais de perto.

Chama a atenção a análise do evento feita por Márcia, que usa uma metáfora para expressar seu grau de satisfação com a forma de trabalhar a construção de sentidos: *you open your head for other ideas, things that never passed through your head you para pra pensar e analisar*. Para Márcia, a mente é um recipiente (Lakoff & Johnson, 2002) e as idéias dos outros são “recheios”.

Outra forma metafórica de entender a construção de sentidos no grupo é a de Luís, que analisa negativamente como *pegar ganchos: no protocolo verbal, you acaba pegando ganchos de outras pessoas, ideas starting from what was said and you stop thinking a lot, not using your intellect*. Nesse sentido, Luís não vê a atividade como construção colaborativa, mas como um artifício em que o outro é sempre escora para que ele não precise pensar. Paradoxalmente, foi ele quem deu depoimento de que já vivenciara algo parecido com o protocolo verbal em grupo na Atlética da Universidade e que tinha sido muito produtivo.

Vale destacar ainda o relato de Naiara sobre a dificuldade de algumas pessoas que, movidas por vaidades ou paixão, não aceitam negociar sentidos. Pondera que, *when we had the chance to listen to each other, the interaction in the group flowed, giving good results to the work*. Embora ela tenha interagido em apenas 4 turnos, sentiu-se *very good and very participative*. Posso entender seu quase silêncio como forma de participação, já que, quando não falou, escutou para analisar. Avaliando minha ação, disse: *the professor interacted, organized and asked very well, leaving everyone at liberty and open for discussion. There were no awkward silences*.

É interessante observar que, para ela, o silêncio constrange, quando pode ser entendido como reflexão, pausa para pensar sobre o que está acontecendo, o que está em jogo.

Dos relatos de vivência dessa turma de 2004, com 30 alunos, mas apenas 25 presentes, fiz alguns recortes tentando compor uma amostra de como avaliaram a “conversa” sobre texto. Finalizo, confrontando as anotações de Edson e Luís, porque caracterizam duas formas diferentes de entender o protocolo: uma como partilha, outra como opiniões.

Me senti bem durante a atividade, vendo como os outros pensam, mas acho que, se houvesse um debate em vez de opiniões, seria mais participativo. (Edson)

Foi uma sensação nova interessante, poder partilhar idéias com os colegas. Diferente de um debate, não houve o conflito geral costumeiro. Após algum tempo, os próprios alunos foram ficando mais à vontade para discutir e colocar idéias. (Luís)

Ainda que tenha percebido a importância da partilha, Luís vê como negativo o conflito entre pontos de vista na interação (a exemplo de outros participantes) e não como algo que

aguça o espírito crítico, estimula a revisão de opiniões, contribui para relativizar posições. O momento da revisão do debate permite ao grupo refazer os caminhos percorridos, retrazendo sua trajetória intelectual, tornando os alunos conscientes dos processos subjacentes à discussão dos conteúdos. É nesse momento do diálogo e da reflexão que os alunos tomam consciência de sua atividade cognitiva, dos procedimentos de investigação que utilizaram, aprendendo a geri-los e aperfeiçoá-los (Garrido, 2001).

Essa forma de entender o conflito aparece em muito outros relatos de vivência dessa turma. Ao longo do ano, a compreensão de conflito como negativo diminui de intensidade no grupo.

À avaliação oral que pedi a um aluno e a uma aluna, ao término do protocolo, sobre a atuação do grupo seguiu-se a minha, em que ressaltai os aspectos positivos.

Alguns professores, que já haviam trabalhado com essa turma no 1º ano, observaram que ela era agitada, com pouca disposição para colaborar. Transcrevo minha anotação feita no diário após a realização dessa tarefa.

Surpreendentemente, houve boa acolhida, os alunos foram receptivos à atividade, entrosaram-se muito bem, respeitando os diferentes pontos de vista. Poucas foram as sobreposições de vozes ou de turnos paralelos. As contribuições foram interessantes, desautorizando as opiniões de que tinham pouca base. Concentraram-se na atividade, foram colaborativos. Pude interagir com mais tranquilidade.

Posteriormente, após a transcrição do protocolo, percebi a ausência de participação dos 6 alunos a que me referi no início desta seção. Anotei em meu diário a necessidade de saber as razões e avaliei que, mesmo em turmas pequenas, muitas vezes o professor não percebe quando alguns alunos se calam. Também vi a necessidade de triangular informações com 3 alunos (Cristian, Tales, Henrique) para esclarecimento de idéias expostas por eles no protocolo verbal em grupo, o que fiz na aula seguinte, resolvendo algumas afirmações que eu não entendera. A boa participação dessa turma ao longo do mês de março me levou a anotar minha satisfação.

Fiquei contente com a atuação dessa turma. A análise do protocolo mostrou-me muitos aspectos positivos do grupo. Ou será que eu mudei? Ou as leituras e reflexões concorreram para o meu aperfeiçoamento intelectual, implicando olhar de outro ângulo, numa outra perspectiva?

Ao longo do ano, esses alunos foram se desvelando a meus olhos atentos, as atividades de criação por equipes no segundo semestre foram muitas e de qualidade. Usei-as numa exposição no pátio da universidade, como parte de um evento – *Pesquisa, Cultura, Talento & Arte* – que organizamos – os meus alunos de Comunicação Social e eu – para divulgar seus trabalhos para os pais.

Seja pela afetividade, seja pela predisposição desses alunos para fazer todas as atividades (teóricas e práticas) que solicitei ao longo do ano, ou ainda pelas minhas reflexões, as dificuldades foram sendo reduzidas com o auxílio dos componentes dos grupos, que se tornaram parceiros nessa jornada de ler criticamente textos publicitários.

Para efeito de análise comparativa, apresento alguns recortes dos relatos de vivência dos alunos de 2002.

Os primeiros relatos referem-se às anotações feitas logo após o primeiro protocolo verbal em grupo (8/3). Os grupos A e B deveriam, resumidamente, comentar a atividade realizada. Ambos a avaliaram como diferente, interessante, nova, interativa. Seguem-se os relatos dos grupos.

Achamos algo diferente, novo, interessante para o nosso conhecimento. Uma atividade que prendeu nossa atenção e fez com que todos participassem da discussão. Podemos analisar, no final do semestre, todas as análises, observando o progresso de nosso crescimento em relação à matéria (Grupo A).

Superinterativa, todos participaram, expondo suas opiniões, complementando idéias que surgiram no debate, dividindo os conhecimentos e opiniões pessoais da visão de cada um.

Foi interessante, porque tivemos oportunidade de registrar nossa reflexão, nosso ponto de vista em relação à atividade. O mais interessante é que, pelo fato de ficar registrado, temos a oportunidade de retomar a leitura do que dissemos (Grupo B).

Embora as avaliações tenham sido positivas e a compreensão do protocolo como espaço aberto para a interação partilhada, no confronto com minhas anotações no diário, observei que havia predisposição mediana para o trabalho, visto que era freqüente não trazerem o material solicitado. A organização dos grupos e os excessos de brincadeira foram desgastantes.

No grupo B, falavam ao mesmo tempo, faziam observações nem sempre pertinentes ao propósito estabelecido. Apesar disso, o saldo pareceu-me positivo depois de reunir os dois grupos para a leitura partilhada. Ao término da aula, um aluno disse: *A aula foi muito legal, professora!*

A aula seguinte marcou-se por muita conversa e constantes entradas e saídas de alunos. Atribuí isso à obrigação de discutirem textos teóricos com graus variados de complexidade,

que exigiam concentração maior do que a do perfil apresentado pela sala. Também pensei que poderiam não ter lido os textos indicados e a conversa seria um mecanismo de fuga. Não vi muito resultado. Foi somente após um conflito na relação professora-aluno, que demandou uma conversa para discutir posturas desejáveis para as aulas, que notei algumas melhoras.

Nos relatos de vivência dessa turma, constavam reclamações como *pouco tempo para a finalização da atividade, dificuldade de se expressar e não ter retorno em nota do que foi absorvido*. Além disso, disseram que sempre há uma pessoa que *pensa que só sua observação está correta*.

Em relação à nota, não poderia ser diferente a reação, já que a cultura escolar a valoriza. As anotações orientadoras orais ou escritas não eram significativas para eles. A primeira avaliação escrita que fizeram foi corrigida e serviu de exemplificação do que precisava de acerto. Como havia muitos problemas básicos de expressão escrita que comprometiam as respostas, atender aos apelos de nota seria criar mais animosidade no relacionamento. Analisado sob esse ângulo, pediram-me revisão de conteúdos e nova oportunidade. Transcrevo trecho de meu diário sobre o assunto.

Noto que os alunos têm se esforçado para melhorar, não na totalidade deles, mas uma parcela, o que é motivador. O comportamento rebelde de alguns tem-se manifestado em aula de outros professores e, por essa razão, o coordenador do curso resolveu interferir. Esses alunos desestabilizam a continuidade do meu trabalho.

Em junho, os alunos fizeram novo balanço da forma de trabalho em leitura de textos publicitários. Muitos reclamaram da *falta de participação, seriedade e cooperação de alguns, da repetição de idéias, da indisciplina da classe que desfoca a atenção, do uso do gravador, que bloqueia, da discussão com muitos alunos que querem falar ao mesmo tempo*.

Fui adaptando o tempo para a realização das atividades de leitura, mas sempre havia um paradoxo nas observações: ora o tempo era pouco, ora era muito e eles ficavam se repetindo. Essa contradição aparecerá em outras situações, como na observação de um grupo

de que esse tipo de atividade possibilitava perceber o progresso na matéria e outros alunos dizendo que não viam uma nota que documentasse esse progresso. Minhas correções, nas atividades escritas, eram detalhadas para cada aluno, destacando o que estava bom e o que precisava melhorar. Percebi que meu esforço físico de correção em cada atividade não fazia sentido para eles. Foram necessárias muitas intervenções e pausas para explicar que a avaliação estava nas anotações, que deveriam servir-lhes de orientação.

Destaco algumas anotações de críticas ao uso do protocolo e as justificativas dadas pelos alunos.

O que não funcionou foi o barulho excessivo da sala, pois todos falavam ao mesmo tempo (Talita).

O fato é que não dá, pelo menos eu não percebo, o quanto eu evolui na minha análise (Neide).

Chega uma hora que as pessoas começam a repetir as coisas já faladas (Vivian).

O que não funcionou foram pessoas desinteressadas, que dispersam o grupo (Karoline).

O que não funcionou foi que nem todos participaram da discussão (Dárcio).

A falta de cooperação de algumas pessoas ou grupos que se dispersavam, atrapalhando a produtividade dos demais (Pedro).

A indisciplina da classe desfoca a atenção e gera confusão (Marcos).

O tempo para fazer a atividade nos deixa um pouco pressionados, causando bloqueio mental (Guilherme).

As críticas repetem-se em torno da “bagunça” de muitos falando junto, da pouca participação e interesse de alguns, da sobra de tempo, que os leva a se repetirem, e da falta de tempo.

Ainda que algumas críticas fossem pertinentes, muitas delas referem-se ao comportamento inadequado de alguns grupos e à falta de cooperação entre eles. As regras para a atividade haviam sido expostas tanto oralmente quanto por escrito. Ocorre que o perfil dessa turma era mais agressivo, o que requeria mais tempo para *aprender a ser, conviver, fazer*. Parece que passo a maior parte das aulas administrando conflitos de relacionamentos.

Transcrevo alguns relatos que ressaltam aspectos positivos do “pensar alto sobre textos em grupo”.

Essa forma de aprendizagem é muito boa, aprendemos com os colegas e expomos nossas idéias (Rubens).

Aprendemos a discutir em grupo, expor idéias. Discutir um assunto em grupo é sempre bom, porque sempre se aprendem coisas novas (Vivian).

Com a leitura coletiva, aprendi a ouvir diferentes opiniões e a analisar o anúncio de formas diferentes, concordando e, às vezes, discordando da opinião de alguém, ampliando conhecimento (Karoline).

Aprendi que, quando a análise é feita por um grupo, as idéias, mesmo que se desencontrem, sempre servem para olharmos o anúncio por um outro lado ou até mesmo entendermos de outra forma (Marcos).

Aprendemos como aceitar opiniões diferentes da nossa (Luís).

Que as pessoas têm opiniões diferentes e, algumas vezes, divergentes. É necessário considerar as opiniões, mesmo que não sejam as mesmas que as suas. A leitura fica mais rica, pois surgem várias opiniões sobre o mesmo assunto (Sílvia).

Trabalhar em grupo é muito construtivo, pois um complementa e ensina o outro. Cada integrante do grupo transmite um pouco de seu conhecimento aos outros através de opiniões, tudo que é falado é válido (Roberta).

Com várias idéias e opiniões diversificadas, você consegue abrir mais a mente (Lilian).

Aprendi, principalmente, a escutar a opinião dos outros (Marcelo).

A técnica de leitura coletiva, feita com disciplina, faz com que enriqueçamos nosso repertório cultural (Marcos).

Que existem diferentes maneiras de ler um anúncio (Fábio, Rubens, Marcos, Plínio).

Estendi-me nos exemplos de relatos para que fique claro que eles compreendem como significativa a forma de trabalhar, compreendem seus objetivos e seus benefícios, como a importância da cooperação, da partilha, do respeito ao pensamento do outro, da escuta sensível, do enriquecimento pelas múltiplas vozes em curso durante as leituras, mas, ainda assim, falham na postura para que o trabalho seja produtivo. Nesse grupo também aparece a necessidade do professor como guia, como indicador de direção, talvez porque eu tivesse interagido pouco até então nos grupos.

Acho que a professora deveria auxiliar mais na análise (Sueli).

Acho que a professora poderia nos guiar melhor, conduzindo e cortando o que achasse que não ajudaria na leitura (Érika).

Creio que poderia haver uma orientação por pontos que seriam interessantes abordar e refletir (Neide).

A leitura convergente para um foco está presente, embora concordem que todas as leituras sejam válidas. Parece que há um distanciamento entre o discurso assumido (leitura plural, indeterminação dos sentidos) e a prática de leitura. Talvez isso seja um artifício, uma forma de identificar seu discurso com o discurso da professora, criando identidade entre ambos. Mesmo minha ação, que se pretendia mediadora, fica na observação.

No início do semestre, eu explicara que faríamos uma leitura espontânea, entretanto, acabei direcionando pontos relevantes que eu gostaria que percebessem. Os relatos acima são de final de junho. Os alunos já haviam vivenciado 4 protocolos, em que fui aperfeiçoando minha forma de atuar nos eventos de leitura. No entanto, é possível notar que reclamam pela direção, condução do professor.

Somente no segundo semestre, após uma proposta de atividade de criação conjunta com psicologia, criação publicitária, fotografia com base em poemas (pretexto) é que os grupos se comprometeram mais, o que me levou a anotar em meu diário:

Percebo que estão se engajando no espírito do profissional e produzindo, o que é ótimo. Os alunos estão mais afetivos e atuantes. São extremamente sensíveis a elogios, mesmo os mais velhos, que mudam a postura, quando uma mínima palavra os individualiza, quando se percebem exclusivos pela atenção que lhes é dada. O aspecto ético da criação ainda é preciso estimular, não pensam por si nele.

Em 27/9, fizeram por escrito um balanço geral sobre as atividades (anexo V). Uma das questões consistia em avaliar o “pensar alto” como *bom, cansativo, produtivo, improdutivo*. Dos 27 alunos que responderam, 19 identificaram-no como produtivo, 6 como bom, com 2 casos de mais de uma resposta: produtivo e cansativo e bom e improdutivo. Desses últimos

dois, o primeiro não justificou a razão de ser cansativo; o segundo atribuiu à improdutividade a não- participação de alguns membros do grupo. Resumo as considerações desse balanço: um ajuda o outro, aprende-se a ouvir/entender idéias diferentes, é uma oportunidade de se manifestar, facilita a compreensão, aprende-se a escutar os outros, troca-se opinião, há liberdade de falar (escrever é difícil), criou hábitos de ler/criticar, amplia a visão individual, cresce o conhecimento e a análise crítica.

Em alguns relatos, reapareceu a nota como ponto fundamental para verificar se melhoraram, embora uma aluna tenha anotado *agora eu vejo que melhorei*. Há uma crítica de um aluno afirmando que *a grande maioria ainda não sabe o que deseja da vida profissional*. A aluna que se preocupou constantemente com a nota disse:

O que mais me incomoda é não saber o retorno intelectual que adquiri, ou seja, não vejo tantas mudanças no modo de pensar.

Em relação ao papel social do publicitário e à ética, poucos mostraram reflexão crítica sobre o assunto. Era minha expectativa que a leitura de autores sobre esses assuntos se refletisse nas respostas. Ficou-me a dúvida quanto a terem lido, de fato, os textos que selecionei de jornais, revistas e livros que tratavam do tema. Três alunos da classe tocaram no assunto, conforme segue.

Sendo publicitário, tenho que me conscientizar de que estou formando opiniões, dando a devida importância à questão ética.

A questão ética ficou bem gravada na minha mente, coisa em que antes não pensava muito (não é só de beleza que vive o homem).

Pretendo continuar seguindo os aspectos éticos da criação, mas podem ser alterados se for preciso atender às necessidades do cliente.

Nesse último relato, percebe-se o distanciamento da ética e do fazer publicitário, quiçá se pela voz de alguns profissionais com que o aluno travou contato. Inegavelmente, os

aspectos éticos da criação publicitária são espinhosos, sobretudo pela concorrência muito acirrada no mercado consumidor. Em que medida o CONAR quer, pode e tem força para interferir é outro ponto de discussão.

Em 18/10, os alunos entregaram-me uma atividade de reflexão (anexo VI). Ficavam livres para identificar-se ou não. A primeira questão versava sobre pensamento e leitura críticos. Havia 28 alunos na sala. Desses, 9 disseram ter tido muito progresso, 17, algum progresso e 2, pouco progresso.

Em uma avaliação geral dessas reflexões, há muito de ingenuidade e idealismo, próprio dos jovens. As reflexões têm pouca densidade, apesar da leitura de textos variados da área em relação aos temas. Muitas respostas mostraram-me que não compreenderam algumas perguntas. O relato que se segue é de uma aluna em relação à questão 3.

Creio que tomei conhecimento, mas o que levo em consideração é se realmente irei levar a minha bagagem cultural.

Sobre ideologia em textos, a aluna diz não ser capaz de detectá-la, o que seria aceitável pela ausência de uma prática constante de leitura crítica, mas sua justificativa é interessante.

Cada profissional, quando apresenta um trabalho, enfoca a sua ideologia, que pode ser diferente da minha.

Segue-se, portanto, que ela é capaz de identificar ideologia, embora tenha dito que não.

Outro aluno, avaliando a conscientização do fazer ético, disse que ela *se desenvolve com o tempo* e acredita que *as aulas deram um empurrão* para pensar no assunto. Criticamente se posiciona outro aluno sobre a atuação de empresas no 3º setor *apenas por questão de marketing*. O crédito para o publicitário como formador de opinião aparece na voz de uma aluna que, por isso, alerta para a necessidade de *respeito ao consumidor, não duvidando da inteligência das pessoas que estão recebendo a mensagem*.

Relendo todos os relatos de 2002, fica-me a impressão de muito esforço e pouco rendimento do ponto de vista de uma parcela significativa da sala. No entanto, minha última anotação no diário, datada de 11/10, parece contrariar os relatos negativos.

A qualidade dos trabalhos de criação dos grupos apresentou sensível melhora. As discussões não foram gravadas, mas acompanhei cada um, opinando. Posso afirmar que houve melhoras tanto no produto final, quanto nas relações pessoais. As trocas são de melhor qualidade, porque querem acertar o passo com a orquestração da professora.

CAPÍTULO VI – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1 Da ação docente

Como professora com grau moderado de participação nas primeiras coletas, o avanço nas minhas leituras e a reflexão constante fizeram com que esse quadro se alterasse com o grupo de 2004. Minha participação foi intensa, ciente de que abrir espaço para a manifestação do pensamento de meus alunos criaria situações em que eu poderia atuar como mediadora na construção de sentidos em grupo. No dizer de Rego (1995, 2002:110), em que Vygotsky é retomado, as interações sociais são necessárias, sobretudo aquelas que

permitam o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam a divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade, que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano das salas de aula.

Pude assim reposicionar alunos em relação ao assunto discutido em análise de peça publicitária, usando suas próprias construções, valorizando-as para o grupo. Ou, ainda, reestruturando as contribuições para torná-los sujeitos ativos e responsáveis na tarefa estabelecida. Nesse aspecto, usei a linguagem como instrumento de socialização e de construção de sentidos e o espaço da sala de aula como lugar privilegiado para orquestrar as participações dos alunos. Busquei agir como mediadora, como parceira privilegiada, na visão de Vygotsky, pela experiência maior, mas também aprendi com eles: *as demonstrações, explicações, justificativas, abstrações e questionamentos do professor são fundamentais no processo educativo* (apud Rego: 115).

Criei estrutura participativa pela técnica discursiva do *revoicing* (O'Connor & Michaels, 1996), de grande utilidade para dar voz aos alunos nas interações face a face, o que

lhes possibilitou construir e negociar sentidos dentro do próprio grupo. Dei crédito às suas vozes pela reformulação, confrontação de enunciados, usando de artifícios lingüísticos como o discurso indireto, o uso de determinados marcadores lingüísticos (como *Então*), o posicionamento do aluno como sujeito da reformulação, da ampliação.

O *revoicing* auxiliou-me a *animar* (Goffman, 1986; Ribeiro, 1998) alunos como participantes efetivos na construção de sentidos em grupo, como originadores do conteúdo intelectual, dentre outros papéis possíveis.

Ao confrontar a técnica discursiva do *revoicing participant frameworks* e a IRA (iniciação, resposta, avaliação), notei que a primeira resulta muito mais positiva do que a segunda porque “encaixa” (Goffman, 1981) o aluno na interação. Na IRA, o aluno preocupa-se em responder para atender à expectativa do professor e, com isso, não aproveita o espaço para desenvolver-se. No *revoicing*, ele se vê e ao outro, aprende a escutar, a negociar. Socialmente, atribuí a esses alunos papéis que lhes serão úteis em várias situações da vida em sociedade.

Então, o protocolo verbal em grupo na sala de aula ofereceu a eles oportunidade democrática de participação; a mim, a possibilidade de orquestrar, pela escuta atenta, e socializá-los na prática da linguagem/pensamento em construção conjunta de sentidos de texto publicitário.

Portanto, da minha participação inicial em 2002 – incipiente – para o protocolo verbal em grupo de 2004, o meu papel de professora se ampliou. Além da estrutura de participação *revoicing*, muitas outras técnicas emergiram espontaneamente, na minha ação, confirmadas posteriormente em leituras (Mercer, 2000), para dar crédito às vozes dos alunos: resumir (para organizar), esclarecer, parafrasear (para pensar mais claramente em relação ao que se discutia), repetir (para mostrar que aceitei a resposta do aluno ou para dizer que não foi

apropriada, exortar (para pensar ou lembrar experiências passadas), expandir (para completar-lhes a idéia).

Essas ferramentas também serviram, conforme Mercer (op. cit.: 55), para avaliar as contribuições dos alunos e dar-lhes retorno da qualidade de sua aprendizagem, bem como da sua participação no grupo – preocupação constante dos alunos ao término dos protocolos – porque queriam saber *como tinham ido, se tinham melhorado nas suas análises*, segundo anotações da aluna Lilian em seu relato de vivência.

As técnicas utilizadas tinham por propósito levá-los a ouvir, a pensar crítica e eticamente, a respeitar as opiniões do outro, a refletir sobre preconceitos, a respeitar o consumidor na criação de peças publicitárias.

Ora, a prática de pensar em grupo é uma forma de desenvolver isso, razão pela qual foi usada como metodologia (de pesquisa e de ensino) nesta tese. Muitas foram as situações criadas em que os alunos puderam rever, repensar, refletir, reformular seus pensamentos, o que me mostrava o amadurecimento intelectual do pensamento deles. Houve vezes em que mantiveram seus pontos de vista, o que foi positivo, porque demonstraram segurança.

O meu agir, por acertos e erros, norteou-se para dar suporte ao aperfeiçoamento crítico dos alunos (Placo, 2002), incumbência que casava com minha formação profissional de responsabilidade ética. E a participação reflexiva do grupo, destacadamente o de 2004, foi um modo de propiciar o afloramento disso.

Ainda que tenha me utilizado de perguntas – sobretudo no protocolo de 2004, em que participei como membro ratificado do grupo – não creio que essa técnica invalide a ação do professor em serviço que se pretende reflexivo e crítico, produtor de conhecimento. A sala de aula de universitários, atualmente, tem ritmo mais acelerado, exige dinâmicas mais atuantes.

Se a quantidade de minhas perguntas (70 em 159 turnos) sobre as verbalizações deles parece dominância de turno nas interações, deixo claro que foi motivada pelo anseio de fazê-los participar. Na interação face a face, esse monopólio “aparente” da palavra também pode ser entendido como atividade de co-produção discursiva, porque tanto eu como os alunos estávamos empenhados na construção de sentidos. Minha fala continha, intencionalmente, a fala dos alunos, o que significa dizer que eu não era a única responsável por ela (Marcuschi, 2003). Ou, conforme Goffman (1981), as palavras que nós pronunciamos não são freqüentemente nossas. Nesse aspecto, não equiparo as perguntas feitas por mim com a técnica da IRA. Eu não tinha expectativa de respostas estereotipadas nem a criara nos alunos. O espírito aberto, interessado, era o que realmente me movia, influenciada pelas idéias do filósofo americano Dewey (1959). Minha pretensão era valorizar a capacidade dos alunos de refletir sobre textos, pelas discussões coletivas, compartilhadas, promovendo reflexão sobre seus pensares dentro do próprio grupo, em ambiente democrático de escuta de si e do outro. Queria-os como parceiros nas dinâmicas. E, para isso, chamei-os a manifestar suas vozes, ainda que por meio de perguntas. Porém, ao fazê-las, inseria a dúvida, a meu ver, salutar, porque trazia à cena os alunos, no mais das vezes, diante do predomínio dos enunciados assertivos e inquestionáveis do professor, forçados ao silêncio ou à simples anuência, já que sabiam que não teriam voz.

As participações reduzidas dos alunos nos primeiros protocolos podem ter sido afetadas por essa ação, mas também não posso desconsiderar o perfil da sala (2002), pouco inclinado a esse tipo de tarefa, tomando-a por “perda de tempo”, conforme li em um dos relatos de vivência. Talvez porque estivessem habituados à aula como preleção: o professor fala, o aluno ouve e, depois, faz-se uma prova. A técnica discursiva do *revoicing*, usada intencionalmente no protocolo de 2004, serviu ao meu objetivo de fazê-los falar no grupo.

Não quero eximir-me da responsabilidade de, em alguns protocolos de 2002, ter agido, mesmo sem consciência na época, como a voz institucionalizada que detém o poder por meio de interrupções de turno para controlar o que seria relevante (Fairclough, 1989). Aliar leituras teóricas à prática fez com que, pela reflexão crítica, eu me conscientizasse, posteriormente, dessa ação reguladora presente no meu discurso de professora.

Hoje, compreendo que, na minha ação, mesclaram-se a professora e a pesquisadora. Uma querendo dar conta da tarefa acadêmica e a outra querendo obter dados para a sua pesquisa. Magalhães já chamara a atenção para esse conflito (1994: 77).

A complexidade do processo reflexivo e os conflitos entre as muitas visões sobre o ensino/aprendizagem que estão representadas nas ações simbólicas e instrumentais do professor também, muitas vezes, estão presentes no discurso e na prática do pesquisador que, frequentemente, “esquece” de sair de cena. Dessa forma, o método a ser escolhido para pesquisas colaborativas, desenvolvidas em escolas, necessita criar situações em que o pesquisador seja o iniciador de um processo reflexivo, mas que mantenha um controle crítico sobre seu discurso enquanto colaborador na construção do processo de conscientização das ações da sala de aula.

Numa análise crítica do meu fazer referente às orientações escritas que entreguei aos alunos, vejo as perguntas diretivas como influenciadoras na construção de sentidos dos grupos. Ora, se eu partia do pressuposto da construção social dos sentidos, cuja base é a indeterminação, essa ação diretiva de perguntas pontuais constituía um paradoxo. E, nesse aspecto, falhei na reflexão, já que teorias e práticas não se aliaram à minha ação. Mesmo ressalvando que, nas primeiras coletas, minhas leituras teóricas eram incipientes. No entanto, movia-me a intenção de mostrar aspectos que nem sempre são percebidos por eles: os implícitos, as ideologias na comunicação.

Seria importante reiterar-lhes que, sob a ótica da indeterminação e da leitura como prática social, os sentidos são sempre mutáveis. No dizer de Bloome & Green (1992) não há necessariamente um significado para um texto (...) e significados divergentes e contraditórios podem co-existir. O significado é visto, portanto, como em desenvolvimento, instável e contestável.

Por essa razão, o foco do professor e dos alunos deve ser em direção ao respeito à indeterminação de sentidos, decorrente da pluralidade de leituras. Essa forma de entender a construção de sentidos harmoniza-se com a visão crítica de leitura, porque leva os alunos a desafiar o conteúdo ideológico dos textos, conscientizando-se de que a linguagem é veiculadora dessas ideologias, não apenas de informações.

Minha mobilização pautou-se, sobretudo em 2004, pelo interesse crescente em dar voz aos alunos, abrindo espaço na sala para que pudessem se ouvir. Relembro que minhas perguntas, na sua maioria, partiam das falas dos alunos para que as explicitassem para o grupo, pretendendo torná-los os autores intelectuais dos enunciados. Algumas perguntas (das cores, da fotografia, do marketing) objetivaram levá-los a concluir que o conhecimento não é estanque, que as disciplinas se comunicam. Isso poderia ajudá-los a fazer uma leitura mais ampla do universo de textos publicitários.

Mesmo que esse agir tenha se diferenciado um pouco em relação ao estabelecido no protocolo verbal do grupo GEIM – que propõe o professor como mediador, ou seja, atuando apenas nos impasses –, Geraldi (1999) considera professor *mediador* aquele que faz perguntas para incentivar as argumentações. Essa era minha intenção.

Dos primeiros protocolos de 2002, marcados pela minha ausência (apenas como observadora) ou com participação reduzida, até o protocolo de 2004, com 159 turnos de fala – 89 turnos de alunos e 70 meus –, há mudança é bastante significativa. Seria talvez o meu

domínio de turno no protocolo de 2004 uma assimetria no evento de leitura, uma manifestação da voz autoritária do professor que pretendia mudar de paradigma de atuação e não o conseguiu, mesmo após tantas leituras? E os protocolos verbais em grupos diferem em quê da técnica de iniciação-resposta-avaliação (IRA)?

Devo dizer que, em relação à dominância de turnos, ainda que houvesse intenção de chamar os alunos a participar, para ser coerente com os pressupostos adotados, teria de deixá-los falar de forma mais espontânea. As leituras, talvez, fossem mais enriquecedoras. Como educadora, no entanto, cumpre-me dizer que me incentivava uma intenção política de mudança. Lembrando Heráclito, *ninguém se banha duas vezes nas águas do mesmo rio*. Se uma pesquisa serve para nos modificar, é claro que não sou a mesma professora de 4 anos atrás. Refletir sobre meu fazer foi fundamental para entender minha atuação. As pausas para a reflexão foram auxiliares nas incertezas, bem como a partilha com meus pares e o retorno a novas leituras. Um paradigma muda-se pela vontade política de mudar. E essa ação política sempre esteve subjacente à minha concepção de educadora. Destaco:

Mobilização consciente dos alunos em grupo;

Disposição real de ouvir e entender a voz do outro (escuta sensível);

Respeito como norma democrática de convivência;

Ausência de pré-conceito em relação às manifestações;

Criação intencional de situações que propiciaram aos alunos explicar seu pensamento, suas razões;

Respeito à pluralidade das vozes manifestas, discutindo-as sob a ótica da indeterminação;

Concepção de aluno como competente em construção de sentidos de textos;

Vontade política de alterar um cenário em relação à construção de sentidos de texto.

Em relação aos protocolos verbais em grupo e às discussões usuais de texto em sala, como a IRA, qual a diferença?

Os protocolos verbais abrem espaço para a voz do aluno, que pode se manifestar espontaneamente, sem preocupação em responder algo que ele supõe atender à expectativa do professor, atitude freqüente na IRA.

Nos protocolos verbais em grupo, não há um *script* cristalizado. O aluno tem a possibilidade de ver sua voz acolhida e discutida no grupo, reflete sobre ela com seus pares enquanto vão construindo sentidos. Ressalvo que, na coleta de dados de 2004, intervim muitas vezes, desviando-me das orientações do professor apenas mediador nos impasses. Em relação a isso, já fiz uma reflexão anteriormente.

No entanto, acredito ter encontrado, na forma de gerir o espaço da sala de aula por meio de protocolos verbais em grupo – ainda que de maneira mais presente nas falas –, criando estruturas participativas por meio de *revoicing* e refletindo sobre o que acontecia na sala quer por observação *in loco*, quer fazendo anotações sobre os eventos no meu diário ou, ainda, lendo os relatos de vivência dos alunos que promovi – alguns caminhos para as tantas incertezas. Não é um caminho ameno; exige prontidão do professor em tempo integral, abdicção do senso comum e interesse real de promover mudanças. Também não é um caminho terminado. As buscas continuam e as leituras devem sempre dialogar com a prática. Não é utopia nem mágica: é puro esforço e intenção mobilizadora para buscar soluções.

Penso que as estratégias que usei intencionalmente com meus alunos ensejaram espaço de reflexão crítica para aqueles sobre os quais tenho responsabilidade intelectual e ética, porque acredito na Universidade como instituição socializadora e política.

O educador espanhol Fernando Hernández, professor da Universidade de Barcelona, em entrevista ao jornal *Diário do Grande ABC* (25/6/2004), ratifica essa postura em professores que baseiam sua atuação no desejo de aprender, no diálogo com seus pares, no reconhecimento de seus alunos como sujeitos, na relação transdisciplinar com o conhecimento porque

Sabem que seu trabalho é uma atividade moral na medida em que contribua a formar cidadãos para uma sociedade que pode ser melhor do que a que temos hoje. Isto requer uma atitude de transgressão e uma posição criativa diante do que se considera a ordem *natural* da escola (p. 3).

Essa mesma posição também está presente em artigo sobre educação para a responsabilidade social, de Araújo, publicada no *Diário do Grande ABC* (24/4/2004), do qual transcrevo trecho:

A Universidade, compreendendo a realidade na qual está inserida, deve desempenhar um papel sociotransformador através da educação dos sujeitos que participam e constroem a realidade social. Chamo a atenção ao fato de que o problema não se funda na produção de novas teorias ou ideologias, mas numa mudança de mentalidade que se consolida em valores e ações distintos dos experimentados, até então, pela cultura do consumismo, do individualismo, do oportunismo, do levar vantagem em tudo. Nesse contexto, o ensino da ética e da responsabilidade social deve estar presente nas atividades universitárias. A proposta de uma educação baseada na responsabilidade social implica educar o aluno para uma nova cultura; significa formar para uma nova postura como pessoa, cidadão e profissional.

Portanto, trabalhar valores sólidos durante as atividades de leitura, como ética, respeito ao outro, visão crítica, responsabilidade social na profissão é atividade válida, uma vez que encaro a perspectiva dinâmica do mundo moderno com transformações aceleradas e com

perdas também rápidas desses aspectos. Se me centrasse meramente nos conteúdos, não estaria considerando essa dinâmica, já que, conforme destaca Hernández na sua entrevista, *50% dos conhecimentos de que eles [alunos] necessitarão ainda não foram produzidos.*

Por todas essas causas, destaquei nas discussões aspectos ligados a valores, como o preconceito. Não tenho a ingenuidade de acreditar que alguns atos isolados façam com que a ética se incorpore ao fazer/agir dos alunos. Também não estou considerando que eles não a tenham. Acredito que, em sociedades de valores tão flutuantes, é importante abrir espaço para pensar assuntos como esse. E os protocolos verbais em grupo prestaram-se muito bem a esse uso, além da atividade acadêmica de construir sentidos. Ressalte-se também que não postulo que o texto publicitário deva, necessariamente, educar, mas não deve deseducar. E a leitura crítica no grupo é um modo de os alunos perceberem as implicações sociais dos textos que venham a produzir futuramente.

Apesar de algumas dificuldades – como adaptar o tempo necessário à tarefa acadêmica, orientá-los a respeitar a voz do outro e seu tempo para a organização das idéias, fazer com que se ouçam uns aos outros – o resultado foi benéfico, visto ter revitalizado práticas antigas e excludentes, em que o professor fala, o aluno ouve, eventualmente responde, e depois se procede a uma avaliação.

A leitura e discussão em pequenos grupos trouxe também a prática democrática do exercício da voz dos alunos e da sua subjetividade, bem como o aprendizado do exercício da escuta. Inegavelmente, também revitalizei-me, abandonando a prática da fala dominadora, autoritária, que instaura e acentua ainda mais a assimetria nas relações de poder da sala de aula, em que o aluno fica à margem, quer por inércia, quer por falta de oportunidade de voz.

Para mim, fez bem o exercício da escuta da voz do outro, prática que muitas vezes resta adormecida pelo fazer cotidiano. Propus-me a conviver com a incerteza e com o risco,

segundo orientações de Celani (2004). Alguns momentos (muitos!) foram desanimadores, quer por inflexibilidade minha, quer pela dos alunos. Somente pelas conversas francas e mediadoras pude avançar, creio, com ganho para ambas as partes.

O protocolo verbal em grupo propiciou-me avaliar a tarefa acadêmica em tempo real, a qual deixou de ser mero quantificador, situação artificial, criada e institucionalizada tão-somente para atribuir nota. Foi um instrumento valioso para trabalhar o desenvolvimento e a construção da aprendizagem dos alunos e da turma pela observação direta, o que me permitiu realinhar minha prática docente.

Refletindo sobre o protocolo de 2004, nos 40 minutos de discussão, com 26 alunos presentes, totalizando 159 turnos de fala, atuei em 70. Essa quantidade, muito superior à dos protocolos de 2002, não deve ser entendida como autoritarismo da professora, como relação de poder maior para a voz do professor, mas como maior segurança na condução do processo de construção de sentidos em grupo e intenção de chamar os alunos a efetivamente participar.

O fazer falar é uma estratégia de regulação do discurso que auxilia na construção de sentidos (Souza e Silva, 1994) e assim deve ser compreendido aqui. Eu já utilizara os protocolos verbais em grupo por dois anos, o que me dava mais segurança na aplicação, e também ampliara consideravelmente minhas leituras. Isso pode ser percebido na análise qualitativa de minha atuação.

Não medieei apenas os impasses do grupo de 2004, porque eu também tinha *status* de participação, uma vez que optara pela observação participante nesse protocolo. Nesse sentido, talvez tenha criado um tipo um pouco diferente do protocolo no qual me inspirei – o do grupo GEIM – ao inserir questionamentos direcionados para chamar os alunos a participar (perguntas retóricas para a investigação de hipóteses), dando-lhes voz de outra forma, diferentemente de apenas mediar impasses. Fui mais um professor animador nessa circunstância do que um pesquisador-observador. As minhas reflexões como pesquisadora

sobre essa ação vieram posteriormente, em trocas com outras interlocutoras, mais experientes no assunto, ao fazerem a crítica da minha ação. Notei, pela análise de todos os protocolos (2002 e 2004), duas configurações principais na minha ação: a de professora ausente (primeiros protocolos) e a de professora orquestradora (solícita).

Outro fator a ponderar em relação ao confronto das turmas foi a predisposição maior desse grupo de 2004 para interagir socialmente e cooperar. A afetividade também foi maior nesse grupo, o que garantiu uma relação de cordialidade na realização da tarefa acadêmica. Essas ponderações foram anotadas em meu diário.

Pude atestar uma mudança de paradigma na minha ação profissional (Pimenta, 2002; Camargo, 1999; Senna, 1999; Borges, 2002; Alarcão, 1996). Já não existe a pretensão de homogeneizar (Bloome, 1993) a leitura do grupo (Camargo, 1999), porque respeito as diferentes formações culturais dos alunos e o seu conhecimento prévio. Meu compromisso profissional de elevar-lhes o nível de discussão para provocar o senso crítico, a consciência do uso ético da palavra (Breton, 1990) – base ética e crítica para os futuros profissionais – é constante.

Assim, essa análise de minha atuação pretende-se inserida na prática do professor reflexivo e crítico, mas não se esgota aqui. Entendo que a reflexão deva ser ato perene da ação docente, numa ação dialética entre os saberes já construídos e os saberes por construir pela observação e análise do meu fazer docente no cotidiano.

As situações criadas conduziram meu aperfeiçoamento como pesquisadora da e na prática docente, possibilitando-me construir conhecimento crítico sobre minha ação docente.

6.2 Dos sujeitos participantes

Para que observar a construção de sentidos dos alunos? Que resultados podem trazer para uma professora pesquisadora? Para que pedir que reflitam criticamente sobre o ato de ler coletivamente textos?

Um dos benefícios para a minha ação foi proporcionar-me reflexões pela análise do observável que me permitiram repensar minha atuação docente em práticas de leitura. Nesse aspecto, entender o que acontecia nos protocolos verbais em grupo permitiu uma compreensão mais ampla do processo de construção de sentidos em sala de aula.

Na dinâmica de “conversa sobre texto” em grupo, pude observar alunos que atuaram socialmente como lutadores pelo domínio do turno e outros que nem se manifestaram.

Para construir sentidos, em todos os grupos apareceu a analogia e a utilização do conhecimento prévio. Outra estratégia recorrente foi a releitura, em que parafraseiam o texto, reformulando com outras palavras e mesmo repetindo-o. Também a metáfora destacou-se como elemento fundador do pensamento dos alunos.

A estratégia interacional de perguntar e afirmar também foi muito usada nos grupos. Às vezes, a pergunta era apenas retórica, com a finalidade de fazer com que o interlocutor aderisse à tese daquele que detinha o turno. Cortar o turno (interromper) de um falante foi estratégia usada para controlar o turno e garantir a voz daquele que interrompeu.

Interacionalmente, nem sempre validaram os direitos e obrigações nas tomadas de turnos, ocorrendo assimetrias entre os interactantes, uma forma de manifestação de poder na conversa. Sobretudo para iniciar o turno da discussão, recorreu-se à estratégia de autonegação no grupo. Ocorreram casos – poucos – em que alguns se ausentaram da discussão pelo silêncio, o que pode ser entendido como forma de poder, o poder de não falar, como crítica ao grupo ou a quem fala ou, ainda, timidez. Controlar o tópico em ação também foi uma estratégia utilizada por alguns alunos.

As relações de poder criaram alianças entre alguns membros e oposição a outros. O consenso de leituras convergentes entre os membros também ocorreu, em algumas circunstâncias. Houve vezes, porém, em que a oposição se manifestou entre um membro e os demais componentes do grupo. Portanto, os *status* de participação oscilaram, de acordo com

o quadro participativo em ação, entre falantes ratificados e não ratificados pelo grupo. A apropriação da voz do outro, animando-o estrategicamente para criar alinhamento favorável ao principal, foi outra estratégia discursiva posta em curso nas interações.

Algumas vezes, a sobreposição de turnos apareceu, caracterizando o confronto e as tentativas de negociação de sentidos no grupo. No protocolo de 2004, o grupo foi mais colaborativo e menos conflituoso, o que propiciou um clima de harmonia na conversa. Alguns usaram mais vezes a prerrogativa de falar enquanto outros optaram por silenciar. De qualquer forma, a possibilidade de observar, pela análise, como são complexas as relações humanas e, ciente disso, alcançar a mediação e/ou buscar o equilíbrio nos turnos, dando voz aos mais tímidos pelo movimento do *revoicing*, animando-os na esfera pública da sala de aula, foi objetivo meu como educadora, além de criar, intencionalmente, quadros participativos que lhes propiciassem refletir criticamente sobre textos.

CAPÍTULO VII – CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que se faz uma pesquisa? Sua importância restringe-se àquele que pesquisa? Como entender que a pesquisa levou-me a constatar ações que eu mesma intuía, que já estavam inseridas na prática cotidiana, precisavam apenas de um suporte teórico e de reflexão sobre o material em estado bruto? Que contribuições traz a observação de como os alunos constroem sentidos para a professora em serviço? De que modo pensar coletivamente de forma crítica sobre textos beneficia os sujeitos envolvidos nessa ação?

Essas e tantas outras questões estiveram presentes em minhas reflexões durante todo o processo de construção desta tese. Muitas respostas obtive na própria reflexão sistematizada sobre o ato de ensinar; outras me foram dadas por leituras múltiplas e variadas ao longo da pesquisa. Também os alunos ensinaram-me, por meio de suas anotações e reflexões, aspectos inesperados sobre o ato de ler. Inegavelmente, o ler coletivamente é um exercício democrático do pensamento e do uso da palavra como direito de expressão que beneficia ambas as partes, aluno e professor. Como disse o protagonista do filme citado na Introdução desta tese, é um exercício de olhar pelo outro lado do telescópio: no caso dele, porque olhava pelo lado espelhado; no meu caso, porque não conseguia emancipar-me da visão de leitor privilegiado.

Um dos benefícios no decorrer dos protocolos verbais em grupo foi a melhora na relação professor-aluno, observável sobretudo nos últimos protocolos de 2002 e, principalmente, no protocolo de 2004. Não quero dizer com isso que esperava turmas homogêneas, porque seria desconsiderar a história de cada grupo, suas diferentes formações, a predisposição maior ou menor para realizar a tarefa acadêmica e, ainda, as mudanças da minha ação pela percepção crítica dos eventos. Também não quero reduzir os problemas didáticos e disciplinares enfrentados exclusivamente a uma situação restrita (sala de aula), porque eles se inserem macrossocialmente numa dimensão política que engloba tanto os

mecanismos sociais de exclusão de alunos – aos quais já me referi no capítulo III – quanto as políticas educacionais no País.

Outro benefício observável refere-se à diminuição do número de alunos que ficavam para reavaliação, ou ainda, em regime de dependência, ou seja, não atingiam os objetivos desejáveis na disciplina Língua Portuguesa. Acredito que a maior proximidade entre professor e aluno foi um dos fatores significativos nesses resultados favoráveis à turma de 2004.

Os protocolos verbais em grupo foram usados didaticamente com o intuito de democratizar a oportunidade de acesso à voz dos alunos nas atividades de leitura sobre textos publicitários, área que escolheram. Como professora, tentei evitar que recorressem a estratégias de sobrevivência de resposta certa/errada somente para agradar à professora, fato que reforçaria o esquema usual da IRA. Mesmo usando perguntas, minha estratégia não se assemelha à IRA, porque sempre busquei recuperar a resposta do aluno para, novamente, questionar, levando-o a esclarecer, ampliar, melhorar, refletir em relação à sua contribuição. O alinhamento dos estudantes como jogadores centrais em estruturas participativas criadas intencionalmente por mim foi uma forma de orquestrar a atividade como professora solícita, ora nomeando um aluno, ora a classe como um todo para se manifestar. Essa prática foi marcante no protocolo de 2004.

A aplicabilidade do movimento do *revoicing* com base na observação das estruturas participativas em salas de aula muito numerosas fica comprometida, embora não inviabilizada. A “orquestração” do professor, cuja prontidão precisa ser de tempo integral nos protocolos verbais em grupo para mediar ou inserir-se como parceiro ratificado, somente é possível, nessa configuração de sala, se a prática colaborativa for marcante no grupo. Uma experiência com alunos de Jornalismo (8 grupos de 10 alunos), com apenas 30 minutos de

discussão a fim de evitar dispersão, apresentou resultados que considere bons. No entanto, no momento da partilha coletiva no grupo maior, ocorreram muitos ruídos e os alunos não conseguiram seguir a norma de falar um por vez. Nessa circunstância, com esse quadro, não foi possível dar voz para todos. Eles reclamaram que “ficava muita bagunça” e não conseguiam ouvir o que estava sendo dito. *Aprender a ser com o outro e a fazer*, despertando o senso crítico e estimulando a criatividade *para que se descubra o valor construtivo do trabalho, sua importância como forma de comunicação entre o homem e a sociedade, seus meios como ferramentas de cooperação* (Antunes, 2001) requer esforço e projeto de ambas as partes envolvidas. A solução que encontrei foi dividir a turma, por ocasião da partilha no grande grupo, em quatro grupos de partilha e quatro de observação, invertendo as posições num segundo tempo da aula. Dessa forma, houve maior número de participantes com voz no grupo.

As limitações para aplicar os protocolos verbais em grupo e a técnica discursiva do *revoicing* em turmas grandes exigirão do professor interessado nesses recursos que os revistam para cada contexto de aplicação, configurando-os às condições de trabalho.

A sala de aula como espaço para a pesquisa e reflexão, dialogando dialeticamente com a teoria, transformou-me em pesquisadora na ação. A partir dessa situação, pude construir um conhecimento prático sobre o ensino, conforme Garrido (2001: 139).

Houve um tempo em que a pesquisa se debruçou sobre o ensino. Descobriu que se pode transformar o ensino em pesquisa. Tomou consciência das insidiosas e ocultas interferências do poder, minando as relações entre os diferentes atores no dia-a-dia da escola. A perspectiva do professor reflexivo/investigativo abre a possibilidade para a transformação da escola num espaço de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional aberto a projetos emancipatórios. Que esta via também nos permita vislumbrar na vivência da sala de aula e nos ambientes escolares “o máximo de sabor possível”.

Ainda que Fairclough (2001: 198) tenha destacado que a *formulação* (no meu caso, resumir, esclarecer) possa ser usada como forma de poder no controle interacional, bem como o policiamento de agendas (por exemplo, interromper turnos, determinar a agenda), deixo explicitado que essa busca “otimizada” de parceria colaborativa que me movia. Meu foco era achar soluções que beneficiassem meus alunos em leitura crítica de texto publicitário e a mim, no fazer docente.

A possibilidade de ter interpretado os dados do ponto de vista da professora envolvida não deve ser excluída, até porque sou parte da situação e tenho uma história que não posso negar, mas busquei antes entender o discurso da sala de aula como heterogêneo, ciente de que o professor manifesta seu poder nas tomadas de turno, nas iniciativas, na nomeação de quem responde, mas – se está mobilizado por ação reflexiva e política de mudança – nem sempre essas estratégias devem ser assim entendidas. Pelo menos, essa era minha predisposição para a turma de 2004. No entanto, ter ciência desses aspectos já é uma forma de buscar minimizá-los. A reflexão consciente e crítica sobre uma situação concreta funciona positivamente para o professor. A vontade política de uma professora, mobilizada para promover mudanças, desenvolver o senso crítico em seus alunos não é uma postura consciente de política educativa? Também buscar uma moldura diferenciada em tempos de mudanças não indica flexibilidade de pensamento?

Essas afirmações e questionamentos refletem a forma como busquei conduzir esta pesquisa em benefício de meus alunos: de forma ética e politicamente engajada, em favor de reconstruir-me, a mim e aos meus “saberes”.

A metodologia dos protocolos verbais em grupo pode ser medida saneadora para ações mais imperativas e dominadoras do professor, desde que ele a entenda como oportunidade de voz aos alunos. Assim, a leitura como prática social abre um leque de múltiplas leituras e a oportunidade de trabalhá-las sob a ótica da indeterminação, ou seja, ciente de que não há

sentidos únicos, porque, reiterando Bloome (1993: 98) *as ações e reações que as pessoas tomam umas em relação às outras são necessariamente indeterminadas em significado e significação; seus significados e significações são negociados e reconstruídos à medida que as pessoas continuam a interagir.*

No entanto, todos esses sentidos podem operar na construção negociada, podendo haver ou não consenso na leitura, dado que, muitas vezes, a vagueza, a polissemia, as metáforas, a ambigüidade não se resolvem em mão única. A acolhida dessa multiplicidade é benéfica nas trocas, porque leva ao exercício da argumentação, da exposição das razões, do respeito ao outro, da flexibilização do pensamento, possibilitando discussões positivas aos grupos.

A criação de estruturas participativas deve ser responsabilidade do professor, que precisa estar atento ao grupo para que todos usem de seus direitos e obrigações de falar. Mediar e equilibrar os turnos e impasses, levar a reflexão sobre ética, preconceitos, ideologias latentes também deve ser parte do projeto do professor que se pretende crítico, a si e a seus alunos, pela cultura de atividades coletivas em que se aprende a ouvir, a ser, a fazer com o outro. Afinal, a sala de aula não representa *o tecido vivo da vida social?* (Goffman, 1981). Ainda que nossas percepções da realidade sejam sempre parciais, limitadas, minha análise desses eventos resultaram-me positivas no fazer docente. Pude, intencionalmente, dar voz aos alunos mediante a técnica discursiva do *revoicing*, pela qual eles se sentiram valorizados como *principais, autores intelectuais* dos enunciados. Nesse sentido, a *animação* de suas vozes, recuperando-as para a sala para dar voz maior a um aluno, ampliar sua contribuição, reformulá-la, colocá-la em confronto com outra voz foi significativa para levá-los a reavaliarse e a seus argumentos, posicionando-se no grupo.

Que contribuições posso atribuir a esta pesquisa para o ensino? Rememoro dois fatos curiosos para poder responder a essa pergunta. O primeiro refere-se ao questionamento de

uma interlocutora sobre minha pesquisa, pautada no professor reflexivo e crítico, já que muito se falara sobre o assunto; o outro, refere-se ao interesse de um de meus pares pela minha pesquisa. Nessa última, ao resumi-la para a minha interlocutora, ouvi: “Ah, mas isso eu já faço com meus alunos!”.

Fruto de minha reflexão sobre essas circunstâncias, reproduzo meu “pensar alto” sobre as duas situações. À primeira observação, destaco a relatividade do *muito*. O universo no qual “muitos” se inserem é muito diferente do universo em que “alguns de nós” nos inserimos, porque tivemos o privilégio de aprofundar estudos. A situação do professor em serviço no País está bem distante do mundo do aperfeiçoamento acadêmico. Portanto, penso que sempre haverá necessidade e espaço para a reflexão crítica docente.

Em relação à segunda, tenho de concordar que, de fato, criar espaço para a manifestação das diferentes vozes em protocolos verbais em grupo, como num encontro social, deve pressupor mudança de paradigma de professores, fruto de buscas. Há os que buscam, os que se acomodam, os que, mesmo buscando, não conseguem suportar as várias jornadas de trabalho e a pesquisa. Paradoxalmente, o discurso da educação *in abstracto* faz-se presente em todos os planos de governo e de políticos, sem conseguir muitos progressos. No entanto, intencionalmente provocar o aluno, aproveitar suas contribuições, animando-o como autor do *revoicing*, ao criar quadros participativos que lhe permitam diferentes funções no grupo, pode não constituir ação tão consciente por parte de muitos que vivem a educação neste país. A sistematização das observações de “o que está acontecendo aqui?”, feita por um embasamento teoricamente consciente, na busca de respostas para a aprendizagem, nem sempre é uma realidade entre professores.

De qualquer forma, se há professores com esse procedimento como prática cotidiana, isso atesta que podem ser produtores de conhecimento, já que a sala de aula é um espaço rico

para observações de um professor pesquisador. Falta apenas o diálogo entre teoria/prática, seguido da sistematização e socialização dos resultados com os pares. Para isso serve a arena pública: os grupos de estudo, a escola nos seus horários de trabalho pedagógico, os congressos, as publicações. Apresentar-se para a crítica é saudável e faz com que se instaurem novas buscas.

Eis, portanto, onde me insiro: na partilha pela observação consciente e pela ação intencional de pesquisadora, cujo conhecimento foi-se sedimentando e aperfeiçoando por outras “vozes” que antes de mim refletiram sobre o assunto. Desse ponto de vista, faço minhas as palavras do Prof. Sérgio Augusto Sardi (PUC-RS), em matéria sobre Platão, o filósofo ateniense que viveu entre 427-347 a.C., publicada na revista *Escola* (03/2005): *Platão é do mais alto interesse para todos que compreendem a educação como uma exigência de que cada um, professor ou aluno, pense sobre o próprio pensar* (p. 38).

Como se percebe, nosso pensamento se mescla a inúmeras outras vozes na linha do tempo. Não estaria aí o professor reflexivo e crítico? E de Dewey e a crença de que o conhecimento é construído de consenso, que, por sua vez, resultam de discussões coletivas (Ramalho, 2005: 23)? Ou, ainda, que o aprendizado se dá em grupo, devendo a escola promover situações de cooperação, em vez de lidar com as crianças de forma isolada (op. cit.: 24) e que a educação é um processo dinâmico vivo, onde o aluno aprende fazendo, experimentando, sob a direção do professor, que não o ensina a pensar, mas cria condições para tal pensar surja espontâneo e libertador (Aguilar Neto & Sereno, 1999: 16)? Não estariam aí as bases do protocolo verbal em grupo?

Ainda que o *revoicing participant framework* me permitia dirigir a discussão de modo a atribuir voz a cada membro, alinhando-o no grupo, também não posso negar que 5 alunos não se manifestaram durante a realização do protocolo verbal em grupo de 2004 e eu não

percebi. Uma possibilidade para explicar o acontecido seria o meu pouco conhecimento até então do grupo (Era a 3ª. aula do início do ano letivo). Nesse sentido, a aplicação da técnica discursiva em protocolos verbais em grupo apresenta restrições de uso em salas numerosas, porque se perde a noção dos que não se manifestam. Não que seja inviável, conforme já mencionei, mas é preciso estar ciente de que nem todos “terão voz”. É uma contingência dessa situação. Isso não quer dizer que esses alunos não estejam construindo sentidos. Já mencionei a experiência que fiz com uma turma numerosa do curso de Jornalismo noturno. Cada professor deve, de acordo com suas condições de trabalho, adaptar a proposta.

Não creio que dirigir a discussão para alguns pontos desejados por mim seja um paradoxo em relação à “conversa social sobre textos”, em que o professor é mediador dos impasses. Mesmo em conversas sociais, pode acontecer direcionamento, quer por meio de perguntas de interlocutores pedindo esclarecimentos, quer objetivando ratificar determinado falante. Na sala de aula, também há conteúdos a trabalhar. Então, é preciso unir esses conteúdos e seus objetivos na realização da tarefa acadêmica. Por isso, usei proposital e estrategicamente a língua pelo discurso indireto, posicionando alunos como sujeitos, para criar contextos favoráveis à socialização intelectual desses alunos pelo *revoicing*. Essa “orquestração” para criar alinhamentos tanto ocorreu por adição quanto por apagamento de material lingüístico ou, ainda, pelo uso de diferentes palavras, com o objetivo de tornar mais claro, realçar, reemoldurar os significados em curso, animando os participantes como pensadores, tomadores de posição. Nesse sentido, objetivei colocá-los como principais do conteúdo intelectual. Essa é uma forma de dar crédito às contribuições do aluno: animando-o na esfera pública pela fusão da palavra do professor, acrescida da intenção original do aluno (reformulação pelo discurso indireto).

Penso que a leitura como prática social, em que o significado é visto como em desenvolvimento, instável e contestável, portanto indeterminado pela pluralidade de leituras, não inviabiliza ao professor, eventualmente, conduzir para um tema que deseja explorar.

A proposta de orientar alunos a desafiar o conteúdo ideológico das propagandas pode justificar a postura diretiva em algumas circunstâncias. A leitura crítica pretendida nesta tese supõe também que os textos não podem ser vistos como produtos acabados, ou seja, os significados são indeterminados. Os protocolos verbais em grupo são instrumentos pedagógicos eficientes. Propiciam uma modalidade de leitura e construção de sentidos, por ação intencional do professor, que permite trazer à tona esses processos ideológicos no discurso. Dessa forma, os alunos também podem tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticos em relação aos discursos a que são submetidos cotidianamente.

Finalizo este capítulo e, conseqüentemente, minha tese, recuperando duas cenas: uma situação comunicativa do cotidiano e outra parte de uma entrevista. Tais cenas podem levar professores a refletir sobre minha proposta metodológica e a compreensão de sentidos sob a ótica da indeterminação.

Cena I – (Diálogo entre duas amigas, leitoras adultas, a respeito do título do livro *Um amor de verdade*)

– O que você entende do título deste livro?

– De sentimento.

– Eu não entendi assim. Eu entendi uma verdade bonita, uma verdade que é uma graça.

– Ah, você fica inventando! Não é nada disso!

Quem estaria com a razão? Eu diria que ambas, porque cada uma construiu o sentido, possível dentro desse contexto em que a ambigüidade se manifesta. Do aspecto da indeterminação, parecem possíveis os dois. E o autor do livro sobre o qual discutiram, o que diria? Talvez fosse uma outra história. A cena que se segue é parte de uma entrevista, conforme contexto explicitado.

Cena II – Paul Auster, escritor americano, em entrevista a Annette Insdorf, chefe do Departamento de Cinema da Universidade de Colúmbia (Auster, 1994), conta da adaptação para o cinema do conto escrito por ele: *O conto de Natal de Auggie Wren (Cortina de Fumaça)*.

Cada vez que um ator errava uma fala ou se desviava do roteiro era como se eu levasse uma facada no coração. Mas é assim quando se colabora com outras pessoas, é algo com que se deve aprender a conviver. Estou falando dos pequenos desvios daquilo que escrevi, coisas que provavelmente apenas eu perceberia. Mas, assim mesmo, você trabalha duro para fazer as palavras terem certo sentido, e é doloroso vê-las sair de outro jeito. No entanto, isso também tem outro lado. Às vezes os atores improvisavam ou acrescentavam falas, e alguns desses acréscimos realmente melhoraram os diálogo (Auster, 1994:21).

Esta cena poderia exemplificar a reação de um professor que, sob o paradigma tradicional, sofre pelas mudanças que, independentemente dele, ocorrem em aula de leitura: da situação de IRA para as respostas que se afastam do manual do professor. Também é interessante para mostrar como a flexibilização do autor o auxilia a ver diferente o imprevisto que foge a seu controle.

A forma como o autor do conto entende o trabalho dos atores também é significativo, pois *acrescenta significados diferentes, outras nuances, algumas coisas se perdem, outras são descobertas. Às vezes as duas se mesclam harmoniosamente* (p. 22).

As situações mencionadas, retiradas do *tecido vivo da vida* possibilitam observar a inflexibilidade e a flexibilidade de pensamento. Entender a construção de sentidos na sala de aula pode aproximar-se das duas situações, conforme as orientações que embasam o pensar do professor. Pode ser algo doloroso, que o desestabiliza, tirando sua segurança e pode ser algo prazeroso, fonte de conhecimento tanto para ele, como observador mais experiente, quanto para seus alunos pela oportunidade de vivenciar a riqueza dos sentidos construídos em grupo. Nessa última forma, promove-se, pelo debate, o crescimento mútuo. Trata-se de uma escolha política do professor, de acordo com sua compreensão do conhecimento e da sua responsabilidade em relação àqueles que orienta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR NETO, P. & SERENO, T. (1999). *Johan Dewey*. São Paulo: Ícone.
- AGULLA, R. & BACCETTI, C. (2002). “Atitudes, Criatividade e Crise”. In: jornal *Meio & Mensagem*. Março/2002.
- ALARCÃO, I. (1996). “Ser professor reflexivo”. In: ALARCÃO (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora Ltda.
- ANDRÉ, M.E.D.A. de (1995, 2000). *Etnografia da prática escolar*. 5ª. ed. Campinas: Papirus.
- ANTUNES, C. (2001). *Como desenvolver as competências em sala de aula*. Petrópolis: Vozes.
- ARAÚJO, C. A. S. de. “Uma educação para a responsabilidade social”. *Diário do Grande ABC*, Santo André. 24 abr. 2004. Opinião. p. 7.
- AUSTER, P. (1995) *Cortina de Fumaça & Sem Fôlego*. São Paulo: Ed. Best Seller.
- BACEGA, M.A. (2000-2001). “A construção do campo comunicação/educação: alguns caminhos”. In: *Revista USP*, Comunicação, no. 48, dez.,jan.,fev.2000-2001, São Paulo: USP.
- BAKHTIN, M. (1953,1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (Volochinov) (1977,1988). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BAQUERO, P. (2001). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BARBIER, R. (2002). *A pesquisa-ação*. (trad. Lucie Didio). Brasília: Plano.
- BARTHES, R. (1978, 2004). *Aula*. São Paulo: Cultrix.
- _____. (1990). *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- BAUDRILLARD, J. (s/d). *A sociedade de consumo*. Lisboa/ Portugal: Edições 70.
- BLOOME, D. & BAILEY, F. M. (1989). “Studying language and literacy through events, particularity and intertextuality.” In: s/r, p. 181-210.
- BLOOME, D. & GREEN, J.L. (1992). “Educational Contexts of Literacy”. *Annual Review of Applied Linguistics*. Vol. 12. Cambridge: University Press, p. 49-70.
- BLOOME, D. (1993). “Necessary indeterminacy and the microethnographic study of reading as a social process”. *Journal of Research in Reading*. V. 16, University of Massachusetts, p. 98-111.

BORGES, R. de C. M. B. (2002) “O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escritura”. In: PIMENTA & GHEDIN (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.

BOURDIEU, P. (1982, 1996). *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp.

BOUTET, J. (1994, 1997). “Acesso ao sentido”(tradução preliminar de Inês Polegato). In: *Construire le sens*. 2^a. ed. Bern, Peter Lang.

BRANSFORD, J. D. (1999). *How people learn: Brain, Mind, Experience, and School*. National Research Council. John D. Bransford, Ann L. Brown, and Rodney R. Cocking, editors. Committee on Developments in the Science of Learning. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. National Research Council

BRETON, P. (1996). *A manipulação da palavra*. São Paulo: Loyola.

BREDO, E. & FEINBERG, w. (1982). *Knowledge and Values in Social and Educational Research*. Philadelphia: Temple University Press.

BROWN, P. & LEVINSON, S. (1978, 1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge: Cambridge University Press, 2a. ed.

CAMARGO, J. S. (1999). “Interação professor-aluno: a escola como espaço interativo”. In: MARTINS, J. B. (org.). *Na perspectiva de Vygotsky*. São Paulo: Quebra-Nozes.

CAMPIONE, J. C. (2002). “Avaliação assistida: uma taxonomia das abordagens e um esboço de seus pontos fortes e fracos”. In: DANIELS (org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo:Loyola.

CARRAHER, D. W. (1983, 2002). *Senso Crítico*. São Paulo: Pioneira.

CARVALHO, N. de (1996). *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática.

CASAQUI, V. (2002).”Interfaces entre publicidade e jornalismo: anúncios que citam matérias publicadas na imprensa. In: GHILARDI, M. I. & BARZOTTO, V. H. (orgs.). *Nas telas da mídia*. Campinas-SP: Editora Alínea.

CASTRO, M.G. de (1988). “Leitura crítica: fatores teóricos e metodológicos”. In: Anais do I Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, vol. 1, no. 12, p. 191-198, Unicamp-SP.

CAVALCANTI, M.C. & ZANOTTO, M.S. (1994). “Introspection in Applied Linguistics meta-research on verbal protocols”. In: BARBARA & SCOTT (eds.). *Reflections on Language Learning* . Clevedon: Multilingual Matters.

CELANI, M.A.A. (2004). “Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação”. In: MAGALHÃES, M.C.C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas-SP: Mercado de Letras.

- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2004). *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto.
- CHAUÍ, M. (1994). *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática.
- CHIZZOTTI, A. (2003). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.
- CORACINI, M. J. (1995). “A aula de leitura: um jogo de ilusões”. In: CORACINI, M.J. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas-SP: Pontes.
- COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (orgs.) (2001). *Cenas de sala de aula*. Campinas-SP: Mercado de Letras.
- CUNHA, M. I. da (1998). *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara-SP: JM Ed.
- DANIELS, H. (2003). *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Loyola.
- DAVIES, N. (2001). *O Fundef e as verbas da educação*. São Paulo: Xamã
- DOWBOR, L. (2001). “Economia da Comunicação”. In: *Desafios da Comunicação*. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes.
- DENARI, Z. (1992). “A comunicação social perante o código de defesa do consumidor”. *Revista de Direito do Consumidor* (número especial). São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.
- DEWEY, John (1959). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DONZAL, T. J. & KERNAN, J. B. (1992). “Reading Advertising: The What and How of Product Meaning”. In: *The Journal of Consumer Marketing*. Santa Barbara, USA.
- ECO, U. (1990, 2000). *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva.
- EMPSON, S. (2003). “Low-performing students and teaching fractions for understanding: An interacional analysis”. *Journal for Research in Mathematics Educations*. Washington, v. 34, ISS.4
- ERICKSON, F. (2001). Prefácio. In: COX, M.R. P. & ASSIS-PETERSON, A. (orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas-SP: Mercado de Letras.
- FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and power*. New York: Longman.
- _____. (1992, 2001). *Discurso e mudança social*. Brasília: ed. Unb.
- FREIRE, P. (2001). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- GAMA, C. “The Role of Metacognition in Interative Learning Environments” (2000)

International Conference on Intelligent Tutoring systems – Young Researchers Track Proceedings. Montreal, Canada, June 2000, pp. 25-28.

_____ (2001). “Metacognition and Reflection in ITS: increasing awareness to improve learning”. In: J. D. Moore et al. (Eds) IOS Press . *Artificial Intelligence in Education*. pp 492-495.

GARRIDO, E. (2001). “Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor”. In: CASTRO, A.D.; CARVALHO, A. M. P. de (orgs.). *Ensinar a Ensinar*: didática para Escola Fundamental e Média. São Paulo: Pioneira.

GERALDI, J.W. (1999). *Linguagem e ensino*: exercício de militância e divulgação. Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil.

GHILARDI, M. I. & BARZOTTO, V. H. (orgs.) (2002). Nas telas da mídia. Campinas-SP: Editora Alínea.

GOFFMAN, E. (1974, 1986). *Frame analysis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

_____ (1981, 1984). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

GRICE, H. P. (1975). “Logic and conversation” . In: COLE, P. & MORGAN, J. L. (orgs.). *Syntax and Semantics: Speech Acts*. New York: Academic Press, v. 3.

GRINOVER, A. P. et al. (1998). *Código brasileiro de defesa do consumidor*: comentado pelos autores do anteprojeto. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

GUIMARÃES, P. J. S. (2001). *A publicidade ilícita e a responsabilidade civil das celebridades que dela participam*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.

HELLER, M. (1998). A análise do discurso interacional. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada* (31). Campinas-SP, p. 21-33, jan../jul.

HERNÁNDEZ, F.. Ensino com diálogo e investigação. *Diário do Grande ABC*, Santo André, 25 jun. 2004. Sete Cidades, p. 3.

IÑIGUEZ, L. (2004) (coord.). *Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

JACOBY, S. & OCHS, E. (1995). “Co-construction: an Introduction”. In: *Research on Language and Social Interaction*, v. 23, no. 3, p. 171-183.

KATO, M. (1985). *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (2003). *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990, 1998). “As diferentes correntes interacionistas” (trad. parcial M. S. Zanotto). In: *Les Interactions Verbales*. V. I, Paris: Armand Collin.

KLEIMAN, Â. (1989, 2000). *Texto & leitor*: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes.

_____ (2001). *Oficina de leitura*: teoria e prática. Campinas/SP: Pontes.

_____ (2001). *Leitura*: ensino e pesquisa. Campinas-SP: Pontes.

KOCH, I. V. (1997, 2003). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.

_____ (2002). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.

_____ (2004). *Introdução à Lingüística Textual*. São Paulo: Martins Fontes.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (2002). *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação da tradução Mara Sophia Zanotto. Campinas-SP: Mercado de Letras; São Paulo: Educ.

MACHADO, A.R. (1998). *O diário de leituras* – a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (2004). Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. In: DIONÍSIO, Â. & BEZERRA, M. A (orgs.). *Título indefinido*. Rio de Janeiro: Lucerna.

MARCOVITCH, J. (1998). *A universidade impossível*. São Paulo: Futura.

MARTINS, J. (2004). “Psicologia da aprendizagem: uma abordagem fenomenológica”. In: MAGALHÃES, M. C.C. (org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas-SP: Mercado de Letras.

MAGALHÃES, M.C.C. (1994). “Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor”. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. v. 23, jan./jun. UNICAMP/IEL.

MARCUSCHI, L.A. (2003). *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática.

MATOS, J. C. (2001). “Professor reflexivo: apontamentos para o debate”. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs) . *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras.

MAYBIN, J. & MOSS, G.. (1993). “Talk about texts: reading as a social event” In: *Journal of Research in Reading*. v. 2, 138-147, The Open University and London University Institute of Education.

MERCER, N. (2000). *Words and Minds*: how we use language to think together. London.

MEY, J. (1987). “Poet and peasant: a pragmatic comedy in five acts”. In *Journal of Pragmatics*, no. 11, p. 281-297.

_____(2001). *As vozes da sociedade*: seminários de pragmática. Campinas-SP: Mercado de Letras.

MOITA LOPES, L.P. (1994). Pesquisa interpretativista em Lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, vol. 10, no. 2, p. 329-338.

_____(1996, 2001). *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas/SP: Mercado de Letras.

NARDI, M. I. A. *A metáfora e a prática de leitura como evento social*: instrumentos do pensar a Biblioteconomia do futuro. São Paulo, PUC, 1999. Tese de Doutorado em Lingüística aplicada e estudos da linguagem.

NUNAN, D. (1992). “Ethnography”. In: *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press. p. 52-73.

O’CONNOR, M.C. & MICHAELS, S. (1996). “Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion”. In: HICKS, D. (ed.) *Discourse, Learning and Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 63-103.

ORLANDI, E. P. ((2001). *Discurso e leitura*. Campinas: Ed. da Unicamp

PALMA, D.V. “Indeterminação, intertextualidade e pensar figurado”, texto revisado e ampliado da versão apresentada no 9º. INPLA, PUC-SP (xérox).

PERAZZO, M. A. F. *O ensino médio em tempos de Enem*. São Paulo, UMESP, 2001. Dissertação de Mestrado em Educação.

PEREIRA, E. M. de A. (2001). “Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente”. In: PEREIRA, E. M. de A. et al. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*: professor(a) pesquisador(a). Campinas-SP: Mercado de Letras.

PIMENTA, E.M. de A.(2001). “Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente”. In: PEREIRA, E.M. de A. (org.). *Cartografias do trabalho docente*: professor(a) pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras.

PIMENTA, S. G. (2002). “Professor reflexivo: construindo uma crítica”. In: PIMENTA, S. G. ; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez.

PIMENTA, S.G. (2002). *De professores, pesquisa e didática*. Campinas-SP: Papyrus.

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. das G.C. (2002) . *Docência no ensino superior* (v. 1). São Paulo: Cortez.

PLACCO, V. M. de N. de S. (2002). “As relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor” . In: ALMEIDA, L. R. de.; PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.). *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Edições Loyola.

POSSENTI, S. (2001). “Sobre a leitura: o que diz a análise do discurso?”. In: MARINHO, M. (org.). *Ler e navegar*: espaços e percursos de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 19-30.

Revista Escola. “Grandes Pensadores: John Dewey”. jan./fev./2003, São Paulo: Ed. Abril, p. 23-24.

Revista Escola. “Grandes Pensadores: Platão”. março./2005, São Paulo: Ed. Abril, p. 36-38.

REDDY, M. (1979, 1993). “The Conduit Metaphor: a case of frame conflict in our language about language”. In: ORTONY, A. (ed.). *Metaphor and thought*. Cambridge University Press, p. 165-201.

REGO, T.C. (1995, 2002). *Vygotsky*: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes.

Revista de Comunicação e Técnica Audiovisual *Produção Profissional*. “Mídia para crianças e adolescentes”, no. 29, maio/2004, Edição Brasileira.

RIBEIRO, B.T e GARCEZ, P.M. (1998). *Sociolinguística interacional*: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE.

ROSSI, M.M.C. (2003). *Imagens que falam*: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Ed. Mediação.

SACRISTÁN, J.G. (2002). *Educar e conviver na cultura global*: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed.

SANTOS, M. de L. P. dos. *Mulheres em um evento social de leitura*: intertextualidade e identidade social. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras, 2002. Dissertação de Mestrado em Letras.

SCHIFFRIN, D. (1994). *Approaches to Discourse*. Oxford, UK: Blackwell Publishers Ltd.

SCHÖN, D.A. (1998, 2000). *Educando o Profissional Reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. (trad. Roberto Cataldo Costa). Porto Alegre: Artmed.

SENNA, L. A. G. (2000). “Letramento ou leiturização? O síco-interacionismo na Linguística e na Psicopedagogia”. In: Anais do 12º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas-SP, Associação de Leitura do Brasil. pp. 3203-3225.

SOUSA E SILVA, M.C.P. (1994). “Interação: negociação de sentido”. In: *Intecâmbio*, IV.

SOUZA, P. N.P. de. & SILVA, E.B. da. (1997). *Como entender e aplicar a nova LDB*. São Paulo: Pioneira.

SPINK, M.J. & FREZZA, R. M. (1997, 2000). “Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da psicologia social”. In: SPINK, M.J. (org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*. São Paulo: Cortez.

- SROUR, R.H. (2000). *Ética empresarial*. Rio de Janeiro: Campus.
- THIOLLENT, N. (2003). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). (1996, 1998). *O banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.
- TRASK, R.L. (2004). *Dicionário de Linguagem e Lingüística*. (tradução e adaptação de Rodolfo Ilari). São Paulo:Contexto.
- VESTERGAARD. T. & SCHODER, K. (1996). *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Martins Fontes.
- VIEIRA, J. R. *Metáfora e conflitos: a leitura de poesia e a discussão em grupos na sala de aula de inglês como literatura estrangeira*. Campinas, UNICAMP, Lingüística Aplicada, 1999. Tese de Doutorado.
- VIGOTSKI, L.S. (2003). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- VINDITTI, M. S. “O marqueteiro do Fusca”. *Automóvel & Requite*. Abril/2002.
- WEINBERG, M. “Lições da Coréia para o Brasil”. *Veja*, Abril Cultural, 16/2/2005.
- WINKIN, Ives. (1998) *A nova comunicação: a teoria ao trabalho de campo*. Campinas: Papyrus.
- ZANOTTO, M.S. (1995). “Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura”. *D.E.L.T.A.*, vol. 11, no. 2, p. 241-254.
- ZANOTTO, M.S. & CAVALCANTI, M.C. (2003). “Metaphors in interpretative research in Applied Linguistics: focus on education”. Texto apresentado na BAAL, Leeds, England, de 4 a 6/9/2003.
- ZANOTTO, M.S. & MOURA, H.M.M. (2002). “Indeterminacy and negotiation” . In: VERSCHUREN, J; ÖSTMAN, J-O; BLOMMAERT, J & BULCAEN, C. (Eds.). *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publ. Co.
- ZANOTTO, M.S.; PALMA, D. V. “Abrindo a caixa de Pandora: múltiplas leituras de uma metáfora”. Texto apresentado no Congresso RAAMU – Fifth Conference on Researching and Applying Metaphor. Paris, 3 a 5/9/2003.

ANEXOS

ANEXO I

Monark Brisa

Liberdade aos movimentos femininos.

Ousada, feminina, vibrante e forte.
Ah, essas mulheres que se deixam levar pela Brisa...

ANEXO I

VOCE CHEGA LÁ

monark

ZEN

ANEXO II

Anexo II

Orientações para a Atividade de Leitura Reflexiva (8/3/2002)

2º. Ano de Publicidade e Propaganda

1. Nomear um coordenador do grupo
2. Leitura silenciosa da peça publicitária , em grupos de 5 pessoas, sem comentários.
3. Divisão da sala em 2 grandes grupos (cada grupo com um coordenador), que manterão uma conversa espontânea sobre a peça publicitária, considerando as impressões que lhes causa.
4. Todas as opiniões devem ser respeitadas e consideradas pelo grupo, porque refletem a visão de mundo, a maneira de pensar de cada um.
5. Terminada a discussão, devem chegar a uma leitura consensual, que pode ser aceita como leitura, portanto, deverão excluir aquelas que não têm ressonância, solidez no texto.

ANEXO III

Anexo III

FOLHA DE REFLEXÃO

8/3/2002

Responsável pelo grupo: _____ matr. _____
2AM Publicidade e Propaganda

Integrantes

matrícula

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____

Leitura da peça publicitária MONARCK BRISA.



1. Que importância tem a seleção de palavras neste contexto? Há significados especiais?
2. O fato de a figura aparecer sem a cabeça pode ter alguma implicação?
3. O ângulo da fotografia tem intencionalidade?
4. Que importância tem o predomínio da cor rosa para a interpretação?

Obs.: Procure justificar suas respostas.

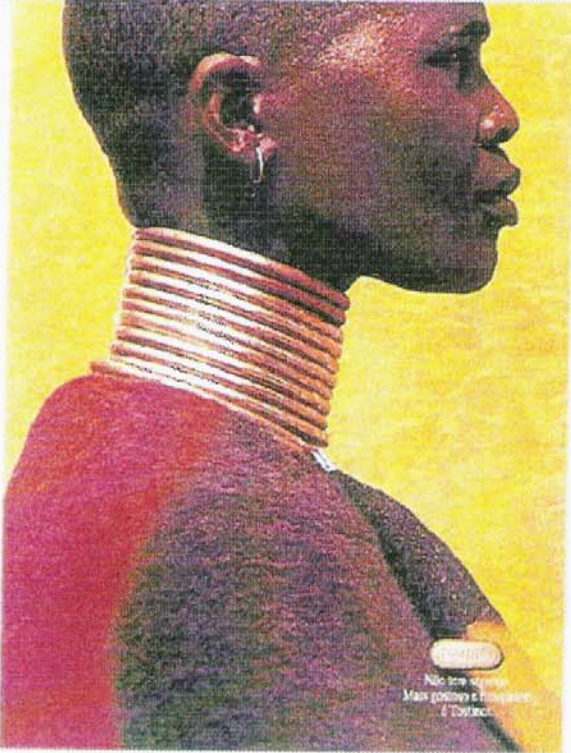
ANEXO IV

Anexo IV

UMA CAIXA INTEIRA
DE CALIPSO?
NÃO VI NADA.



Calipso. A busca irresistível por
doceza não conhece



Não tem açúcar.
Mas polvilho e leite em
pó.

ANEXO V

Anexo V

Atividade de Reflexão – Anexo ____ - Leituras em grupo de textos publicitários

27/9/02

Você participou de algumas atividades em que lhe foram solicitadas leituras em grupo de peças publicitárias. Outras vezes, seu grupo manifestou-se, por escrito (diário reflexivo), em relação às atividades. Estas perguntas pretendem, como no diário reflexivo, que você se manifeste individual e espontaneamente em relação à algumas questões.

1. Como você caracterizaria o “pensar alto” sobre textos em grupo que vivenciou em algumas ocasiões? () bom () cansativo () produtivo () improdutivo.

Por quê?

2. No decorrer das atividades de leitura em grupo, você notou progressos nas discussões? Justifique. (Monark Brisa, Ninho, Calipso)

3. As atividades de reflexão em grupo contribuíram para sua formação como publicitário consciente de seu papel social? Justifique.

ANEXO VI

Anexo VI

Atividade de reflexão – 18/10/2002

1. Em relação ao pensamento e leitura críticos, entendidos como habilidades que devemos desenvolver para construir nossos conhecimentos , para não apenas repetir o que ouvimos e vemos, você acha que teve:
()algum progresso ()nenhum progresso ()muito progresso ()pouco progresso
2. Você acredita ser capaz de, em suas leituras, detectar a ideologia presente em textos publicitários? Como?

3. Considerando as novas posturas dos profissionais de publicidade em relação a cuidados ecológicos, comportamentos éticos, respeito ao consumidor, você acredita que os textos lidos e as análise partilhadas levaram-no a uma conscientização maior em relação ao assunto? Explique.

4. Que **identidade** você projeta para si mesmo no campo profissional? Que comportamentos julga importantes para o exercício da profissão?

ANEXO VII

Anexo VII

FOLHA PARA REFLEXÃO SOBRE A ATIVIDADE DE LEITURA DE TEXTO
PUBLICITÁRIO (Pensar alto sobre texto em grupo) – março/2004

Nome: _____
Idade: _____ Série: 2º Curso: Publicidade e Propaganda
Trabalha como: _____ () Não trabalha
Estudou em escola () Pública () Particular

- 1) Você já vivenciou leitura de texto da forma como fizemos?
() sim () não
- 2) Em caso de resposta negativa, como você vê o “pensar alto” sobre textos em grupo que promovemos em sala? Quais as vantagens e as desvantagens?

- 3) Muda alguma coisa o trabalhar texto dessa forma? Explique.

- 4) Como você se sentiu durante a atividade:
a) no grupo menor b) no grupo maior
