



LEITURA HÍBRIDA, IMAGEM E TEXTO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA O APRIMORAMENTO DA LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NA EJA

Dalcylene Dutra Lazarini¹

RESUMO: O trabalho de leitura na EJA requer estratégias metodológicas que capacitem os jovens e os adultos a serem leitores mais proficientes. Sendo assim, a partir do conhecimento prévio dos alunos, o gênero publicidade mostra-se eficiente por exigir a leitura tanto do aspecto visual quanto do linguístico para a construção do sentido. Objetivando um aprimoramento das habilidades leitoras, os alunos da EJA precisam reconhecer as regularidades da publicidade e dos gêneros que com ela se mesclam, e para isso adotamos a pesquisa-ação – pela oportunidade de intervirmos com mais agilidade no processo de ensino – e as sequências didáticas – por evidenciar que o ensino quer seja da leitura quer seja da escrita é processual. Além de reconhecer o hibridismo da publicidade, os alunos deverão também perceber como isso contribui para a construção da ideologia do consumo vigente. Frente à complexidade que se refere à leitura, os gêneros textuais/discursivos captados pela publicidade oportunizam aos leitores uma ampliação nas estratégias leitoras, já que cada gênero tem sua especificidade e, por isso, exigem leituras diferenciadas. Os resultados obtidos no presente estudo nos revelam a importância do papel do professor de Língua Portuguesa para analisar, em conjunto com os alunos, textos mais significativos para sua prática diária, tornando-os mais reflexivos, críticos e proficientes quanto aos recursos textuais e imagéticos utilizados para a venda de um produto e/ou serviço. Portanto, consideramos que a leitura híbrida se torna um valioso instrumento metodológico para que os gêneros textuais/discursivos, apresentados via publicidade (constituída de texto-imagem), sejam compreendidos pelos alunos da EJA.

Palavras-chave: Estratégia de ensino; Aspectos linguísticos e imagéticos; Gênero publicidade

INTRODUÇÃO

Buscar novas estratégias metodológicas que garantam o processo de leitura de diferentes gêneros textuais/discursivos, na modalidade de ensino de Educação de Jovens e

¹Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG).

Adultos (EJA), faz-se imprescindível, uma vez que esses sujeitos vêm à procura de um ensino significativo para o seu dia a dia.

O ensino da Língua Portuguesa deve considerar que a linguagem, ao combinar forma e sentido, integra a vida social dos falantes da língua materna. Para que a sala de aula se torne um ambiente realmente significativo, cabe ao professor proporcionar atividades de uso da linguagem que permitam a percepção dos alunos quanto às estruturas da língua e à sua organização em forma de textos verbais e/ou visuais.

A presente pesquisa, no intuito de provocar uma mudança no ensino de língua portuguesa em classes de EJA, baseia-se teoricamente em Marcuschi (2002), por se dedicar ao “dialogismo intergenérico”; em Chaves (2010), por focalizar diferentes gêneros que dialogam com as peças publicitárias; em Vóvio (2001), por pesquisas relacionadas aos alunos jovens e adultos; entre outros. A proposta metodológica embasou-se na pesquisa-ação (THIOLLENT, 1988; TRIPP, 2005) e na proposta das sequências didáticas desenvolvidas pelos teóricos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A partir de gêneros transgressores mais simples (gêneros do cotidiano e, por isso, mais facilmente identificáveis, como a carta e a receita culinária) para os mais elaborados (como o poema e o artigo de opinião, por exemplo), elaboramos atividades interpretativas para verificar não só a compreensão do fenômeno da hibridização presente nos anúncios publicitários impressos, mas também a compreensão das mensagens subliminares empregadas pelos publicitários para a venda de um dado produto (serviço, ideia).

Pela exposição excessiva dos alunos aos diversos anúncios publicitários cotidianamente, a leitura desse tipo de gênero se mostra algo atrativo no ambiente escolar, pois os alunos se mostram conhecedores do texto, embora muitos apresentem dificuldades em saber a que público-alvo determinados anúncios se destinam. Além de reconhecer as regularidades (verbais e não-verbais) da publicidade e dos gêneros que com ela se mesclam, os alunos da Fase VIII da EJA deverão perceber o que é subvertido em cada caso e como isso contribui para a construção da ideologia do consumo vigente na atualidade.

O presente artigo se estrutura da seguinte maneira: por se tratar da EJA, optamos por mostrar a necessidade de um ensino diferenciado no intuito de se realmente incluir alunos ao ensino-aprendizagem; de modo complementar, apresentamos a importância da formação do professor para práticas reflexivas nessa modalidade de ensino; para atender as especificidades da EJA, oferecemos o gênero publicidade como objeto de ensino por se tratar de um gênero

que requer uma leitura de texto e imagem. Na metodologia, respaldamo-nos na pesquisa ação e na sequência didática para a análise da publicidade da cerveja Bohemia, apresentando, em seguida, alguns resultados que sinalizam que a leitura de imagem e texto em publicidades facilita a compreensão textual. Para finalizar, constatamos ser indispensável que o professor se habitue a chamar a atenção dos alunos para que compreendam o papel da imagem na construção do sentido, pois ela se amálgama ao texto verbal, não como mera ilustração, mas como complementação da significação.

ENSINO DIFERENCIADO PARA A INCLUSÃO

No Brasil, quando se comenta sobre a inclusão escolar, muitos só pensam em deficiências visuais e auditivas, deixando à margem os que foram excluídos cognitivamente, ou seja, aqueles que passaram por experiências educacionais “traumatizantes” (reprovações, aprovações automáticas, expulsões, etc.) até mesmo por desigualdades educativas como reflexo do contexto sócio-econômico. Essas experiências podem ter sido o motivo para a desistência de frequentar uma escola que não vislumbra a diversidade de conhecimentos trazidos pelos alunos. Na modalidade EJA, tal diversidade se torna mais evidente pela diferença de faixa etária dos alunos (de 15 a 65 anos).

Embora seja dado o acesso à escola a jovens e adultos, com a universalização do ensino para atender uma categoria anteriormente excluída, ela não tem cumprido o seu papel de maneira eficiente, pois inclui os indivíduos, mas por não priorizar pela qualidade educacional e permanência dos discentes, imediatamente os exclui. É óbvio que ocorreu um avanço na legislação ao proporcionar o acesso educacional de jovens e adultos, porém se torna evidente que sua permanência ainda é fator de preocupação. Talvez, porque a escola precise ser um ambiente acolhedor tanto no aspecto material quanto humano. Além disso, a prática pedagógica requer uma reflexão frente às demandas sociais, ou seja, a prática pedagógica precisa ter significação para os alunos.

Por acreditarmos que o ensino deva ser um ato de cidadania e não de memorização e de acúmulo de informações, corroboramos das ideias expostas por Gomes (2014, p. 26)

[...] ensinar deixa de ser um processo de repassar conteúdos prontos. A aprendizagem passa a vincular-se a um contexto que tenha significado concreto. E o conhecimento passa a ser construído em relação aos contextos da realidade social em que os conteúdos serão utilizados, sendo, por isso, impossível separar os aspectos cognitivos dos emocionais e dos sociais.

Por isso, o ato de ensinar requer empenho dos professores para criar situações de aprendizagem que instiguem à participação e ao compartilhamento de experiências com vistas a solucionar problemas. Dessa forma, é imprescindível que os objetivos das atividades estejam claros e que o professor seja o mediador a fim de guiar seus alunos na escolha de procedimentos adequados para a compreensão.

Baseando-nos em Gomes (2014, p.108), os professores da EJA precisam “sair do lugar de mestre que ensina e buscar outro lugar – os dos **aprendizes, que indagam, que aprendem**” (grifos nossos), pois os jovens e os adultos não podem ser considerados como “fracos”, “incapazes” e “repetentes”, sendo ministrados a eles conteúdos infantilizados, isto é, retirados de livros didáticos do ensino regular. Os docentes devem mudar de postura e reconhecerem que na sala de aula de EJA há uma relação de troca de experiências, uma vez que os alunos trazem um repertório de conhecimentos, os quais se tornam ponto de partida para o ensino-aprendizagem. Desse modo, a “autoimagem” do aluno e do professor, oportunizada pelo diálogo nessa troca, pode ser recuperada. Em consequência disso, ambos podem ser transformados em “novos sujeitos”.

A questão educacional no contexto da EJA passa por uma sensibilização por parte do professor em considerar seus alunos com vivências e experiências diferenciadas que poderão contribuir para a construção do conhecimento escolar. Esse professor, na defesa de uma prática inclusiva, parte do conhecimento desses alunos para ensinar e também aprender com eles. Gomes (2014, p. 88), em relação aos professores, afirma

Isso os torna mais conscientes das diferenças e dos desafios decorrentes das práticas adotadas, nas diferentes situações como: na animação global da sala de aula; na relação pedagógica e nas reações do professor perante determinados comportamentos dos alunos nem sempre correspondentes às suas expectativas; na preparação do trabalho didático propriamente dito: temas, projetos, exercícios, atividades de todos os tipos.

Com a habilidade profissional dos professores da EJA, é possível perceber não só a tentativa de adequação linguística quanto aos exercícios ministrados como também o respeito ao tempo para concluí-los, pois os alunos mais jovens, mesmo com dificuldades, terminam rapidamente, já os mais velhos precisam de um acompanhamento individual maior para fazê-los. Dentro dessa perspectiva educacional, toda atividade desenvolvida deve ser pensada em função dos discentes que estão em sala, banindo de vez com a uniformidade em classes de EJA. Nas palavras de Gomes (2014, p.34)

Dentro desta perspectiva toda situação didática, proposta de maneira uniforme a todos os alunos, será inadequada. Daí a importância do ensino diferenciado, prática docente voltada para a organização das interações e atividades de modo que cada aluno se defronte com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas e desafiadoras possíveis.

Assim, essas atividades devem oportunizar a reflexão e o crescimento cognitivo dos alunos, podendo ser modificadas/adaptadas de acordo com as necessidades surgidas na sala de aula, já que programas universais não atendem à especificidade dos discentes da EJA, por se tratar de uma modalidade mais flexível de ensino-aprendizagem, onde todos os excluídos, por motivos vários, cabem nessa modalidade e podem, a partir dela, alcançarem um lugar na sociedade. Sociedade esta, que precisa compreender o papel dos alunos advindos da EJA para a importância da evolução social e coletiva da população, promovendo assim, a verdadeira inclusão.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA PRÁTICAS REFLEXIVAS DE ENSINO

Baseando-nos em estudos desenvolvidos por Gomes (2014) destacaremos duas características pertinentes para a formação do professor, que visa levar para a sala de aula atividades que proporcionem a reflexão sobre o uso da linguagem, a saber:

- a) a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir no professor e dar um estatuto ao saber da experiência. (GOMES, 2014, p. 131)
- b) a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. Passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (GOMES, 2014, p. 137)

Ao trazer essas características para a formação do professor, de modo algum pretendemos menosprezar a parte teórica que constitui a sua formação, apenas destacamos que a quantidade de informação acumulada precisa se mostrar em sua prática pedagógica, sendo capaz de redirecioná-la quando notar que seus alunos não estão avançando nos conhecimentos. Ou seja, talvez o maior desafio do professor se mostra quando precisa refletir

sobre sua prática, direcionando “seu olhar para sua própria situação de ensino” (GOMES, 2014, p.139).

Além disso, a formação do profissional da educação precisa acontecer de modo contínuo e permanente, para que se possa acompanhar o avanço de pesquisas teóricas, praticadas nas universidades; e práticas, desenvolvidas em colégios de aplicação, a fim de comparar a sua prática do dia a dia com as inovações trazidas por essas pesquisas. Inovações, mudanças, experimentações precisam ser vistas de maneira mais positiva pelos professores, pois muitos se acomodam e ministram aulas conforme aprenderam nas universidades, estagnando-se profissionalmente.

Mudando essa postura, a partir das atividades realizadas pelos alunos, existe a possibilidade de o professor avaliar seu trabalho, verificando se a construção dos saberes apresenta sucessos ou insucessos para (re)conduzir sua prática pedagógica. Isso nos mostra que nem tudo será produtivo em sala e que os equívocos podem sinalizar como o procedimento educacional deverá se alterar para atingir os objetivos das atividades.

São muitos os desafios enfrentados pelos professores, além do ambiente em que estão inseridos e dos alunos da comunidade frequentadores da escola, ainda se deparam com obstáculos no próprio corpo docente, quando propõem mudanças que afetem todas as disciplinas, exigindo o envolvimento do coletivo para o sucesso dos alunos. De acordo com Gomes (2014, p. 161),

Diante dos desafios da prática, eles desenvolvem habilidades, redescobrem conhecimentos e implementam procedimentos de intervenção com vistas a promover a aprendizagem dos alunos. Assim, *aprender a ensinar* é um processo que vai se consolidando no exercício profissional.

Para desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas para os discentes da EJA é preciso formação, o que na realidade ocorre de maneira precária nas universidades, as quais priorizam o ensino regular. Vislumbrando uma educação de qualidade na EJA, o professor precisa estar ciente de que o ensino não é para os alunos, mas com os alunos, isto é, nessa modalidade o conhecimento é (co)construído. Para isso, as identidades culturais dos discentes precisam ser consideradas, dando-lhes voz para se mostrarem como sujeitos pensantes, ou seja, é preciso criar situações para os alunos serem vistos como pessoas – indivíduos que têm experiências sociais diferenciadas. Assim, sentir-se-ão inseridos no processo educacional, como autores da sua aprendizagem.

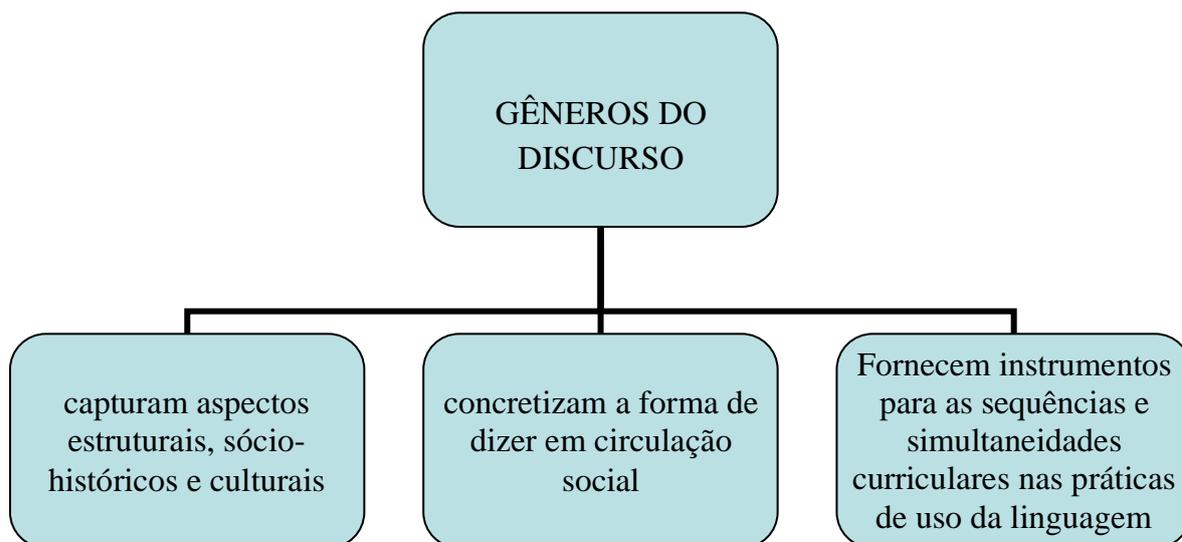
Enganam-se aqueles professores que pensam ser mais fácil atuarem na EJA, porque é uma modalidade que, para aqueles compromissados com o ensino, exige maior tempo de preparação de atividades significativas, dedicação e conhecimento do professor para flexibilizar conteúdos e ensino, considerando-se o perfil discente. Além do mais, é preciso a identificação do professor com alunos jovens e adultos.

O GÊNERO PUBLICIDADE COMO OBJETO DE ENSINO

Ao eleger os gêneros do discurso como objetos de ensino, a escola precisou transpô-los para a sala de aula, didatizando-os, ou seja, por mais que se tente um estudo aproximado do aspecto sócio-histórico-cultural que perpassa cada gênero, ao se fazer a sua transposição, muitas vezes, peca-se por se enfatizar somente a sua superestrutura. De forma alguma, estamos desmerecendo essa didatização, porém é preciso destacar que a concepção bakhtiniana preza pelo caráter sócio-histórico que constitui os gêneros discursivos e que um gênero deve ser também analisado pelo seu aspecto funcional. Segundo Barbosa (2002, p.159)

Muitas vezes, é até relativamente fácil estabelecer ou aceitar certos princípios teóricos. O difícil é retirar disso todas as consequências possíveis e implementar uma prática consistente e coerente com os pressupostos assumidos. Essa parece ser a principal dificuldade atual que vêm enfrentando as escolas que estão tomando para si o desafio de buscar uma transformação na prática pedagógica de LP na direção da concretização de uma perspectiva de base enunciativo/discursiva, viabilizada pela adoção dos gêneros como objetos de ensino.

Em defesa da adoção dos gêneros do discurso como objeto de ensino, Barbosa (2002, p.158) apresenta três boas razões para sustentar seu posicionamento. Trouxemos essas razões no diagrama a seguir:



Vale destacar que “cada gênero traz em si mesmo conteúdos específicos de ensino a ele relacionados” (BARBOSA, 2002, p. 157), ou seja, há gêneros prototípicos para a manifestação dos diferentes discursos (religiosos, jurídicos, jornalísticos, científicos, midiáticos, etc.). Desse modo, é preciso uma abordagem diferenciada, considerando-se as características linguísticas e discursivas que os definem. Sendo assim, o estudo do gênero publicidade, devido à sua flexibilidade, oportuniza a captação de outros gêneros, pois a hibridização é uma das características interessantes das publicidades atuais, as quais, em função do produto anunciado, captam gêneros que se relacionam com esse produto a fim de influenciar a sua aquisição. Segundo Barbosa (*op. cit.*),

A esse respeito, vale tomar a consideração de Schneuwly (1994) que, metaforicamente, atribui ao gênero a qualidade de megainstrumento, uma espécie de ferramenta complexa, que contém em seu interior outros instrumentos, necessários para a produção de textos e, acrescentamos nós, para a compreensão. Os gêneros seriam, assim, um instrumento que media, dá forma, viabiliza a materialização de uma atividade de linguagem.

Passemos, então, para a metodologia empregada em função do gênero publicidade e dos alunos da EJA.

METODOLOGIA

Com o intuito de se analisar o gênero publicidade, adotamos a pesquisa-ação e a metodologia da SD para nortear as aulas na EJA. Isso se justifica pela oportunidade de no

transcorrer dessas aulas, existir uma flexibilidade no planejamento, tendo em vista as dúvidas e/ou questionamentos que por ventura ocorrerão durante as análises, essa flexibilidade permite ao professor, ao perceber que isso possa prejudicar o aprendizado, redirecionar a estrutura do seu planejamento e efetuar modificações efetivas para garantir a compreensão. Barros (2014, p.50) nos alerta sobre a importância de se criar uma SD e sobre o papel do professor para conduzi-la, dada as diferentes exigências que uma sequência exige, vejamos nas palavras da autora:

Criar uma SD e planificar as suas atividades e dispositivos didáticos não são tarefas fáceis para o professor, pois isso requer planejamento, diagnósticos iniciais, coerência na proposição dos objetivos de cada módulo, articulação entre objetivos traçados e atividades propostas, criatividade e coerência na elaboração de atividades, tarefas e dispositivos didáticos, além de *capacidade docente* para mobilizar os saberes científicos e disciplinares relacionados ao gênero textual que conduzirá as atividades da SD.

À guisa de provocar uma mudança no ensino de língua portuguesa em classes de EJA, além da metodologia da SD, optamos pela pesquisa-ação por esta proporcionar ao professor atuar como pesquisador ao desenvolver estratégias que permitam o aprimoramento do seu ensino, a partir do aprendizado dos seus alunos, conforme explicita Tripp (2005) em suas pesquisas. De modo complementar, Thiollent (1988) destaca que na pesquisa-ação, há objetivos práticos de natureza bastante imediata por “propor soluções quando for possível e acompanhar as ações correspondentes, ou, pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos” (THIOLLENT,1988, p. 20).

Conforme Barros (2014), respaldando-se em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)², o confronto do aluno com problemas de ordem gramatical é real, por isso se destaca a relevância de atividades que articulem os elementos gramaticais mobilizados nos gêneros.

ANÁLISE

² Para estes autores, essa articulação deve acontecer “de maneira paralela ao trabalho realizado na sequência” (p.115). Daí a importância da formação do professor para práticas reflexivas, pois somente a partir de uma boa formação linguística será capaz de “desenvolver essa intervenção paralela, mas sem perder o foco da SD” (BARROS, 2014, p.62).

Baseando-nos em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para o presente artigo trouxemos a seguinte sequência didática:

Sequência Didática

Data: 13/06/2012 (quarta-feira)

Duração: 2 aulas (geminadas)

Material: Publicidade da cerveja Bohemia e xérox para cada aluno

Gênero captado: aula

Objetivos: Levar os alunos a:

- 1) Identificar não só as construções linguísticas sinalizadoras do gênero aula, bem como a inserção do produto na capa de uma enciclopédia.

- 2) Observar que a divulgação da cerveja Bohemia foi feita no suporte enciclopédia para mostrar que a cerveja é digna de ser estudada, principalmente, por já ser tradicional no mercado comercial.

- 3) Avaliar que, o estilo verbal adotado serviu como uma interessante estratégia de venda, a saber: o ensino-aprendizagem proporcionado pelas informações que serão dadas pela enciclopédia para ser um conhecedor da cerveja Bohemia.

Síntese das atividades

- 1) Retomada das aulas desenvolvidas com publicidades transgredidas e apresentação original da publicidade da cerveja Bohemia, seguida da entrega do xérox.
- 2) Leitura silenciosa do anúncio feita pelos alunos, com a finalidade de reconhecimento do gênero. Tempo dado para a manifestação dos alunos quanto ao anúncio lido. Apresentação de perguntas orais para que fosse possível verificar como se constituiu o anúncio – desde as cores utilizadas às construções linguístico-discursivas:
 - a) No anúncio lido, em que gênero(s) a publicidade foi feita? Que características desse(s) gênero(s) foram encontradas?

- b) Qual é a relação estabelecida entre a cerveja e a aula? Que palavras podem comprovar isso? Destaque-as no texto.
- c) Na sua opinião, por que o publicitário desenvolve o anúncio dessa forma, rompendo com um padrão tradicional de se associar a cerveja ao universo feminino?
- d) Por que a cerveja foi exibida na capa?
- e) Quem é o público-alvo pretendido pelo anunciante?

Descrição e avaliação das atividades

Ao iniciarmos a aula, retomamos oralmente aulas anteriores em que foram estudadas outras publicidades, relembramos que todos os alunos foram expostos a diferentes revistas para procurar anúncios, objetivando identificar suas principais características (apresentação do produto e exaltação de suas qualidades, presença de logomarca/logotipo e slogan etc). Como afirma Chaves (2010, p. 118), o gênero publicidade “desenvolve uma **organização semiótica** prototípica, o iconotexto, formado por três planos de significação: linguístico, icônico (visual) e plástico”. (grifos do original)

Após apresentar a publicidade original, para que todos observassem as cores empregadas, foi entregue uma cópia (xerox) para leitura silenciosa. Enquanto isso, a original circulava pela sala, a fim de que percebessem, com nitidez, as cores e as formas usadas, uma vez que já sabiam que o uso de elementos, como as cores e a disposição do texto, não acontece de modo aleatório. Como já estavam habituados ao estudo, deram bastante atenção ao original, o que sinaliza para um amadurecimento frente à leitura da publicidade.

**A BOHEMIA VAI
DAR UMA AULA
SOBRE CERVEJA.
E A LIÇÃO DE
CASA VOCÊ FAZ
SENTADO NO BAR.**

CHEGOU A ENCICLOPÉDIA BOHEMIA.
CADA ANÚNCIO É UM CAPÍTULO SOBRE O MUNDO DA CERVEJA.

*Quem bebe Bohemia mostra
que entende muito de cerveja.
De agora em diante,
ainda mais: a Bohemia está
lançando a Enciclopédia
Bohemia. São vários
anúncios em forma de
capítulos nas principais*

*revistas do país trazendo dicas,
segredos e conselhos para você
virar um expert em cerveja.
Colecione e consulte
a Enciclopédia Bohemia.
Você vai saborear cada
capítulo. Saiba mais no site
www.bohemia.com.br*

**ENCICLOPÉDIA
BOHEMIA**

BOHEMIA
Fundada em 1853
Cerveja Pilsen

BOHEMIA
O MELHOR PILSENER DESDE 1853

APRECIAR COM MODERAÇÃO

Figura 1 - Publicidade da Cerveja Bohemia
Fonte: Revista Veja, 21 de abril de 2009.

A BOHEMIA VAI DAR UMA AULA SOBRE CERVEJA. E A LIÇÃO DE CASA VOCÊ FAZ SENTADO NO BAR

Chegou a Enciclopédia Bohemia.
Cada anúncio é um capítulo sobre o mundo da cerveja.

Quem bebe Bohemia mostra que entende muito de cerveja. De agora em diante, ainda mais: a Bohemia está lançando a Enciclopédia Bohemia. São vários anúncios em forma de capítulos nas principais revistas do país trazendo dicas, segredos e conselhos para você virar um *expert* em cerveja. Colecione e consulte a Enciclopédia Bohemia. Você vai saborear cada capítulo. Saiba mais no site www.bohemia.com.br

Em seguida, questionamos em que gênero a publicidade tinha sido escrita. Houve muitas dificuldades para a identificação do gênero transgressor aula, o que se justifica, sobretudo, pela falta de observação da construção linguística: “A Bohemia (professora) vai dar **uma aula** sobre cerveja. E a **lição de casa** você faz sentado no bar.” (grifos nossos) Essa construção reflete um discurso escolar, perfeitamente atrelado ao fato de ter sido exposto na enciclopédia. Embora os alunos destacassem que parecia um livro, não identificaram que era uma enciclopédia, mostrando a falta de conhecimento em pesquisa. Isso reflete na não percepção da ligação entre a marca da cerveja e a sua importância devido às informações sobre ela estarem numa enciclopédia.

Questionados sobre a disposição da embalagem da cerveja, envolta em dourado, na capa da frente e informações adicionais atrás, muitos disseram que se tratava apenas de uma questão de escolha e desconsideraram o conhecimento já adquirido em aulas anteriores de que em publicidade toda escolha é motivada.

Destacamos alguns aspectos relacionados ao estilo verbal empregado: a) mesclagem de palavras relacionadas ao conhecimento e à degustação da cerveja (“que entende muito”, “capítulos” e “um expert”/ “bebe” e “saborear”); b) uso do pronome de tratamento “você” como recurso para dialogar diretamente com o consumidor; c) emprego dos verbos no imperativo (“colecione” e “consulte”).

Quanto aos resultados encontrados, sinalizamos que a predominância da cor marrom³ – característica de outras enciclopédias – não foi percebida pelos alunos. O não reconhecimento do gênero captado – aula – mostra a falta de conhecimento prévio quanto à

³ De acordo com estudos relacionados à Psicologia da cor, o marrom se associa a terra e à estabilidade, gerando organização e constância. Esse fato se relaciona à seriedade da enciclopédia.

enciclopédia ser um instrumento em que se registram conhecimentos, muitas vezes, focos de pesquisas escolares. Devido ao conhecimento prévio, identificaram o público-alvo como sendo alcoólatras e estudiosos. Ainda apresentaram dificuldades em associar o texto não verbal (a imagem) ao texto verbal como complementares para a construção do sentido (texto verbovisual).

Sendo assim, os resultados mostram que a leitura de imagem e texto em publicidades pode facilitar a compreensão textual, desde que o professor se habitue a chamar a atenção dos alunos para que compreendam o papel da imagem na construção do sentido, pois ela se amálgama ao texto verbal, não como mera ilustração, mas como complementação da significação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação docente na EJA deve ser foco de discussão nas universidades para que haja uma preparação desse profissional de modo que sua formação lhe dê condições de perceber as especificidades dos discentes jovens e adultos, sendo sensíveis à sua realidade e dando oportunidade de se sentirem responsáveis e construtores do seu conhecimento. Somente assim, teremos pessoas, que foram excluídas do processo educacional, tendo a oportunidade de serem incluídas dentro e fora da escola.

Sob a perspectiva de que o conhecimento na EJA deva ser (co)construído entre docentes e discentes, acreditamos que o estudo dos gêneros textuais/discursivos pelo viés do gênero publicidade sinaliza para uma educação transformadora e não reprodutora de conhecimentos e ideologias.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 149-182.

BARROS, E. M. D. de. As reconcepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.) **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p.41-68.

CHAVES, A. S. **Gêneros do discurso e memória: o dialogismo intergenérico no discurso publicitário**. 2010. 366 f. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GOMES, S. dos S. **Um olhar sobre as práticas de avaliação na escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P. et al. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**, Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. Coleção temas básicos de pesquisa-ação). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1947 -1988.

TRIPP, D. Action research: a methodological introduction. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2011.

VÓVIO, C. L.; MOURA, M. P.; RIBEIRO, V. M. **Fundamentos de Educação de Jovens e Adultos**. Módulo Integrado I. Brasília: SESI, 2001.