

Os conteúdos midiáticos sobre padrões de beleza pela ótica adolescente: uma proposta de multiletramento para o Ensino Médio

GISELE CRISTINA COHEN FONSECA

CEFET /RJ

gis.fonseca@yahoo.com.br

Resumo:

Tendo em vista o enorme aparato midiático ao qual nossos adolescentes estão expostos, o multiletramento parece estar mais próximo da realidade globalizada de acesso a informação (internet, TV a cabo, chats, sites de relacionamento). Os processos multisemióticos contemporâneos de produção de sentidos não são contemplados pelo mero letramento ainda presente na escola, pois em um mundo hipersemiotizado é preciso que o foco seja nas novas demandas cognitivas que são multimodais e englobam elementos lingüísticos, áudio-visuais, espaciais e gestuais. (The New London Group, 2000) O trabalho desenvolvido inspirou-se em uma campanha intitulada "**CAMPAIGN FOR REAL BEAUTY**", promovida mundialmente pela empresa Dove, que trata dos padrões de beleza veiculados pela mídia que exercem forte influência na contemporaneidade. Os alunos nas aulas de Inglês de uma escola técnica federal brasileira responderam individualmente a um questionário no qual a proposta era identificar os conceitos, crenças e valores já trazidos por eles sobre o tema *beleza*. As respostas foram debatidas em aula a fim de propiciar uma tomada de consciência a respeito dos conceitos expostos e nunca antes problematizados. A leitura crítica foi estimulada através do questionamento dando início a um processo de conscientização, fato percebido nas interações subseqüentes. Como, por exemplo, quando os educandos foram expostos a um questionário, respondido desta vez em grupo, desenvolvido pelo site canadense *media awareness network* que possui em sua proposta o letramento midiático. Esta atividade será apresentada neste texto.

Palavras-chave:

Letramento midiático, padrões de beleza, atividade pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

O contexto escolar é palco de diversas práticas discursivas que, na maior parte das vezes, são deixadas de lado devido a uma obrigação institucional de cumprimento de uma agenda conteudista não flexível. A riqueza de movimentos existentes nas salas de aula e o repertório de significados construídos nesse ambiente por seus participantes deveriam ser problematizados para que os alunos pudessem vir a se envolver em uma leitura crítica e uma conscientização a respeito dos significados e pudessem, a partir daí, de forma autônoma, *olhar para o mundo* mais atenta e criticamente.

Posiciono-me neste trabalho de forma a problematizar com os alunos adolescentes os conceitos de padrões de beleza, principalmente aqueles cancelados pela mídia, na tentativa de

ajudá-los a tirarem suas próprias conclusões a respeito das concepções de *belo* ajudando-os a construir um olhar mais *apurado* para esses conceitos.

O tema padrões de beleza teve por inspiração a campanha mundialmente famosa da empresa Dove intitulada “Campanha pela real beleza”. A partir daí, ao aprofundar um pouco mais a discussão, pude perceber que outros aspectos de nossa cultura se constroem e se estabilizam sem que sejam problematizados. Senti que meu papel de educadora não estaria coerente com meu pensamento a respeito de uma educação transformadora se deixasse esses questionamentos sem uma possibilidade de resposta. Ao propor o tema padrões de beleza aos alunos, os mesmos se mostraram muito interessados, fato que reforçou minha impressão de que o assunto também os motivava de alguma forma.

Ter as aulas de língua inglesa como pano de fundo para esta prática de pesquisa, que será detalhada a seguir, corrobora uma idéia de educação desafiadora de verdades hegemônicas e, principalmente, como proposto nas orientações curriculares nacionais para o ensino médio (PCNEM) no contexto brasileiro, da implementação de um currículo que, dentre outras coisas, *[possa] combater estereótipos e preconceitos, propiciando o convívio solidário das diversidades* (cf. BRASIL, 2002:133).

Durante a pesquisa, entrei em contato com diversos autores com os quais me identifiquei e que trago aqui para enriquecer e fundamentar as idéias apresentadas. Ter o caminho iluminado por Bakhtin (2003), Vygotsky (1973, 1998, 2001), Gee (2002), Nunes (2000), Fabrício (2002) e Moita Lopes (1994, 1996, 2003) e outros, tornou o estudo, além de prazeroso, muito mais *válido*. A partir daí, passei a ser além de docente, uma pesquisadora fato este que me orgulha e motiva, pois só quando conjuguei esses dois papéis foi que percebi a importância de ambos para minha prática pedagógica.

Analisar minha própria sala de aula e propor mudanças para o *status quo* não são tarefas fáceis. Apresento a seguir o resultado desta humilde tentativa de fazer alguma diferença.

2. APORTE TEÓRICO

2.1. As contribuições de Bakhtin e Vygotsky

Vygotsky (1973) aponta que a linguagem exerce um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, pois, a partir dela, este último assimila a experiência histórica, tornando-se um ser social. Para este pensador, o indivíduo se desenvolve, então, não apenas interagindo com o meio, mas também em grupo, no intercâmbio das idéias. A visão vygotskyana de linguagem e interação com o outro corrobora a visão bakhtiniana de discurso, que entende a língua não isoladamente, mas como parte de um evento social de interação verbal. A linguagem seria, então, uma forma de prática social, implicando uma relação texto/contexto, uma relação dialógica na qual criamos sentidos e produzimos significado sobre o que falamos e escrevemos (Bakhtin, 2003).

No contexto educacional, tanto professor quanto aluno participariam ativamente do processo pedagógico, visto por Vygotsky como local de *vida social ativa*, i.e., onde há um sistema de criação em constante mudança e adaptação sempre em direção ao novo, ilustrando o caráter dinâmico do processo pedagógico. Alinho-me à idéia de Vygotsky de uma educação transformadora e voltada para as questões que se desenrolam fora dos muros da escola. Nas palavras do próprio, *o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas* (Vygotsky, 1998:108).

Com base nos pressupostos acima enfocados, podemos deduzir que a relação homem/meio só é possível pelos mecanismos de mediação que estabelecem o vínculo entre a experiência do sujeito e a significação do seu meio. Os elementos dessa mediação, segundo Vygotsky, são os

signos e instrumentos. Tal fato é explicitado por Moll (1996), levando em conta que o ser humano se utiliza de símbolos e instrumentos culturais – discurso, alfabetização, linguagem, etc. - para mediar a interação com os outros e com o meio. Esses elementos mediadores são experimentados na interação e depois internalizados. Essa internalização, isto é, a passagem do plano social para o plano psicológico configura o aprendizado e conduz ao desenvolvimento do indivíduo.

Para que tal passagem seja possível, os processos mediacionais são fundamentais e todos estes seriam atravessados pela linguagem. No contexto pesquisado, fiz uso do questionamento entendido aqui com base em Gallimore & Tharp (1996).

Outra importante contribuição de Vygotsky diz respeito aos comportamentos e/ou conceitos fossilizados, já que o processo de desenvolvimento dos conceitos cotidianos ou científicos pode levar a novos comportamentos assim como pode contribuir para a fossilização ou automatização de conceitos. Considero a relevância dessas possibilidades em relação ao tema da pesquisa (padrões de beleza) por saber estar lidando com idéias altamente normalizadas. Por isso, os mesmos podem continuar da mesma forma e até serem reforçados, fossilizando-se, ou seja, sendo repetidos sem passarem por qualquer crítica.

Tomaremos, então, como base para o trabalho, a idéia do diálogo como meio de criação de contextos sociais para justificar as atividades propostas na sala de aula na qual atuo, pois o principal objetivo das atividades foi proporcionar aos alunos, um contexto de uso da linguagem para atribuição/produção de sentido sobre os conceitos padronizados de beleza. Tal procedimento se fundamenta novamente nos pressupostos vigotskianos para quem o estudo da produção de sentidos por meio das práticas discursivas entende o indivíduo como uma construção social, i.e, compreende o sujeito e o conhecimento produzido por ele como construções sócio-históricas atravessadas pela linguagem.

Bakhtin, por sua vez, contempla o aspecto da interação verbal, no qual o indivíduo passa a ocupar um papel dialógico, e o produto de tal interação torna-se limitado pela atitude responsiva do outro, ou seja, *o ouvinte, ao compreender o significado do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, prepara-se (...)* (Bakhtin, 2003:271). Sem essa relação de alteridade, não existiria a língua por ser esta um produto da interação significada pelo enunciado. Seu objeto de estudo é a língua viva e em constante evolução, por isso nos é possível perceber a importância do contexto nesta visão dialógica, pois orienta a ligação entre os elementos lingüísticos, antes tidos como desvinculados e independentes de qualquer contexto. Além disso, esta visão discursiva ressalta o papel dos interlocutores, por conceber a interação social como altamente influenciada pelas vozes sociais, ou *ecos sociais*, levando-nos ao conceito de *heteroglossia*, que vê o indivíduo como pleno de palavras dos outros. Essas palavras *refratam e refletem o mundo* sofrendo o efeito desse mesmo universo, uma vez que da interação fazem parte signos cuja ideologia ou conceito é composto por estes ecos e, por isso, nunca neutros. Todo enunciado, unidade que é objeto da investigação de Bakhtin, emerge de um contexto repleto de valores e significados e é limitado pela alternância dos interlocutores.

Autores mais recentes como Gee (2005), Fairclough (1992) e Moita Lopes (2003) enfatizam e retomam aspectos concernentes à visão dialógica de linguagem e acredito ser pertinente acentuá-los na medida em que justificam a postura adotada neste trabalho.

Uma forma de se engajar na análise do discurso seria, segundo Gee (2005), pensar os diferentes discursos que fazem parte de uma língua. Este argumenta que utiliza o termo Discurso (com letra maiúscula) a fim de *combinar e integrar linguagem, ações, interações, modos de pensar, acreditar, dar valor, assim como na utilização de símbolos, ferramentas e objetos que possibilitem um tipo particular de identidade socialmente reconhecida (...)* (Gee, 2005:20-21). Este mesmo autor acentua ainda que, no uso do discurso, falamos quem somos e no que acreditamos, corroborando a

idéia de linguagem como ação no mundo social anteriormente discutida e que perpassa esta dissertação.

Por sua vez, Fairclough (1992) complementa a visão dos autores já discutidos ao abordar o uso da língua como prática social, pois através do discurso os indivíduos podem atuar no mundo e em conjunto com os outros. Fabrício (2002), com base em Fairclough (1992), acrescenta que o discurso seria, além de construtor do mundo social, também construído por ele e contribuiria tanto para a continuidade social quanto para a mudança social, fazendo ecoar Bakhtin e sua idéia de discurso como tendo um caráter vivencial, ideológico.

Chegamos, assim, à visão socioconstrucionista de discurso que concebe a linguagem como totalmente imbricada com a questão da alteridade (Bakhtin, 2003) e com a questão contextual, ou seja, com o espaço de interação no qual este discurso está agindo (Moita Lopes, 2003).

Moita Lopes (2003) com base nesta visão dialógica de linguagem nos mostra que o discurso, no enfoque socioconstrucionista, é entendido como construído, negociado, modelado e organizado pelos seres *no esforço conjunto de entender a vida à nossa volta* (cf. Moita Lopes, 2003:23). Além disso, a aplicação desta visão deve ser entendida como pertencente a um momento histórico específico agindo em práticas discursivas específicas e permeadas por relações de poder que produzem discursos que, se socialmente legitimados, passam a ser entendidos como *regimes de verdade* (cf. Foucault, 1979).

Desta forma, parece-me justificado eleger esta perspectiva para meu trabalho, uma vez que enfoco os padrões de beleza que podem ser entendidos em nosso momento histórico como investidos de uma força estabilizadora que estão sendo, com base nas idéias de Foucault (1979), socialmente legitimadas. Vale ressaltar que esta legitimação não é de forma alguma estática e, por isso, apresenta nichos de atuação, seja através de contra-discursos (Foucault, 1979), seja através de discursos alternativos (Lindstrom, 1992).

2.2. Visão dialógica de leitura

A dimensão dialógica de leitura percebe o processo de leitura como um ato comunicativo que engloba o texto e o sujeito que comunica algo; o propósito deste ato comunicativo e; o sujeito para o qual este ato é direcionado e o contexto em que ambos se situam (cf. Santos, 2003). Podemos, então, deduzir que o significado não está apenas **no** texto ou apenas **na** mente do leitor, e, sim, na interação leitor-texto (cf. Moita Lopes, 1996:149), limitando a percepção de que o significado possa ser variável de leitor para leitor. Assim, o fluxo de informação ocorreria de forma bidirecional, isto é, tanto ascendente quanto descendente (cf. Nunes, 1997:7).

Subjaz a este conceito de leitura a visão bakhtiniana de linguagem como prática social, na qual os significados serão sempre diferentes, visto que os sujeitos fazem parte de uma determinada sociedade e cultura que os identificam como tal, seja como sul-americanos, europeus, negros, brancos, pobres, homens, mulheres, etc. Estes sujeitos (inter)agem a partir dessas identidades e (re)constróem sua compreensão do mundo também desta forma (cf. Santos, 2003). Complementando esta visão, Nunes (1994) vê a atividade de leitura como *ao mesmo tempo individual e social. É individual porque nela se manifestam particularidades do leitor: suas características, sua memória, sua história; é social porque está sujeita às convenções lingüísticas, ao contexto social, à política* (Nunes, 1994:14).

Como professora de línguas, percebo que ensinar a ler um texto é ensinar a ler o mundo em sintonia com esta concepção que nos levaria (alunos e professores) ao questionamento deste mundo, nos autorizando a reconstruí-lo na medida em que nos posicionamos histórica e ideologicamente no processo de entendimento deste mundo, seguindo assim os preceitos bakhtinianos. Como sabiamente já disse Paulo Freire (1988), *a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo*.

E aprender a ler, a escrever (...) é antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto (...) numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (Freire, 1988:8).

Partindo desses pressupostos, avançarei, nos próximos parágrafos, para a discussão da idéia de letramento, especialmente aquelas concernentes ao letramento ideológico.

2.3. Letramento ideológico e midiático

Soares (1998) define letramento como o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita (Soares, 1998:18). Já Street (1984 apud Kleiman, 1995) nos apresenta outra concepção de letramento entendida como práticas de letramento. O modelo ideológico de letramento, assim definido por Street (1984) e também utilizado por Kleiman (1995), concebe suas práticas como sociais e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida (Kleiman, 1995:21). Tal perspectiva mais ideológica aplicada ao letramento confirma uma visão dialógica de linguagem, de leitura e de ser humano. Por entender os eventos de letramento como apresentando marcas contextuais, culturais e sociais, concebo este ato como social.

Em meu trabalho faço uso do material disponibilizado no site Media Awareness Network, nas aulas de inglês no contexto pesquisado. O material fundamenta-se numa visão de letramento mais ideológico, pois fornece aos pais e professores uma visão multidimensional do processo pedagógico, disponibilizando ferramentas que englobam estas diferentes possibilidades de letramento em relação aos conteúdos midiáticos, seja em relação a padrões de beleza ou quaisquer outros assuntos que circulem pela mídia contemporânea. A este tipo de enfoque multidimensional, podemos chamar de letramento visual, letramento midiático e/ou multiletramento.

Para o The New London Group (2000), tendo em vista o enorme aparato midiático ao qual os adolescentes estão expostos, este multiletramento, citado no parágrafo anterior, parece estar mais próximo da realidade globalizada de acesso à informação (internet, TV a cabo, chats, sites de relacionamento), uma vez que os processos multisemióticos contemporâneos de produção de sentidos não são contemplados pelo letramento ainda presente na escola e já discutido aqui. Para que isto ocorra, é preciso que o foco seja nas novas demandas cognitivas que por serem multimodais englobam elementos lingüísticos, áudio-visuais, espaciais e gestuais (cf. The New London Group, 2000).

A prática do letramento ou multiletramento como prática social, previamente explicada e justificada, nos conduz à necessidade de se construir um leitor mais crítico consoante com a visão vigotskiana de ser humano como ativo e transformador.

Na análise dos dados, especificarei os possíveis efeitos engendrados pela prática do multiletramento.

2.4. Leitura crítica

A partir de uma postura mais crítica em relação ao texto, creio ser mais viável chegar ao que Nunes (2005) classifica como **leitura crítica**, *um processo que desenvolve no aluno a capacidade de descobrir informações e idéias no texto e de pensar criticamente sobre elas, ou seja, a de avaliar as informações e idéias à luz de seu conhecimento e sua compreensão do mundo* (Nunes, 2005).

Coracini (1995) coloca que *caberia ao professor, através de uma metodologia menos diretiva e dominadora, criar situações para contemplar o aluno como ser pensante e crítico* (Coracini, 1995:14). Tadeu da Silva (2000), por sua vez, vê uma oportunidade para que as crianças e os/as jovens desenvolvam capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes

de representação da identidade e da diferença (Tadeu da Silva, 2000:92). Desta forma, a escola se tornaria um espaço de negociação e contestação de conteúdos transmitidos por diversos meios, principalmente o midiático, foco deste trabalho, podendo resultar em uma formação de cidadãos conscientes de seu papel neste processo de construção e desconstrução de identidades, possibilitando uma mudança em suas próprias práticas discursivas e nas práticas discursivas de sua comunidade (Fairclough, 1992).

Trazer o questionamento do discurso midiático para o contexto escolar mostrou-se, para mim e para os alunos, uma experiência enriquecedora. Este passo dado por mim parece justificado por Freitas (2002) ao dizer que *se queremos de fato educar nossas crianças e adolescentes, não podemos ficar apenas perplexos e distantes da realidade em que vivem. É preciso nela penetrar, tentar enxergá-la a partir de seu olhar, caminhar junto com eles.*

2.5. O discurso midiático

Na contemporaneidade, a mídia pode ser tida como produtora e mantenedora dos conceitos hegemônicos de naturezas diversas devido a seu grande alcance e inserção no cotidiano das pessoas. Através da visão bakhtiniana de discurso nos é possível perceber que o discurso é altamente influenciado e construído pelas vozes sociais e que o mundo é refletido por esses ecos possuindo conceitos e ideologias (Faraco, 2003). Insere-se neste contexto o discurso midiático.

A mídia tem sido responsável pela composição de grande parte do repertório de significados que os alunos trazem para o contexto escolar e para Wodak (2001) as estruturas dominantes, na qual se inclui a mídia, estabilizam convenções, naturalizando-as. Além disso, refletem os efeitos do poder e da ideologia na produção de significados. Em outras palavras, a linguagem utilizada na produção de significados não exerceria poder por si só: ela se tornaria poderosa pelo uso que pessoas em posição de destaque fazem dela (cf. Wodak, 2001).

Através de seus diversos meios – jornais, revistas, emissoras de TV – a mídia tem imposto um padrão de beleza reconhecidamente associado à magreza, juventude, status social e até qualidades morais, conceitos que acabam por ecoar nos discursos dos alunos como será percebido na análise dos dados.

O discurso midiático apresenta-se composto de vozes sociais que são reforçadas pelos consumidores de seus produtos que se tornam veiculadores das ideologias subjacentes ou explícitas deste discurso. Como consequência, os discursos dos alunos ecoam essas ideologias que chegam até o ambiente escolar despido de criticismo.

3. Metodologia e contexto de pesquisa

Pesquisar, segundo Mc Donough & Mc Donough (1997:39), engloba: descoberta ou revelação de conhecimento oculto que pressupõe uma utilidade para quem pesquisa; e a criação de conhecimento novo que, por sua vez, pressuporia como resultado uma inovação, e até a construção de novas teorias.

Em seu aspecto mais amplo, Mc Taggart (1997:27) define o pesquisar como o estudo sistemático na busca de respostas, soluções e verdades. Nunan (1992), por outro lado, nos apresenta uma definição em um âmbito mais restrito que entende a pesquisa como um processo de investigação com três elementos: a) uma questão ou problema; b) os dados; e c) a análise e a interpretação destes dados.

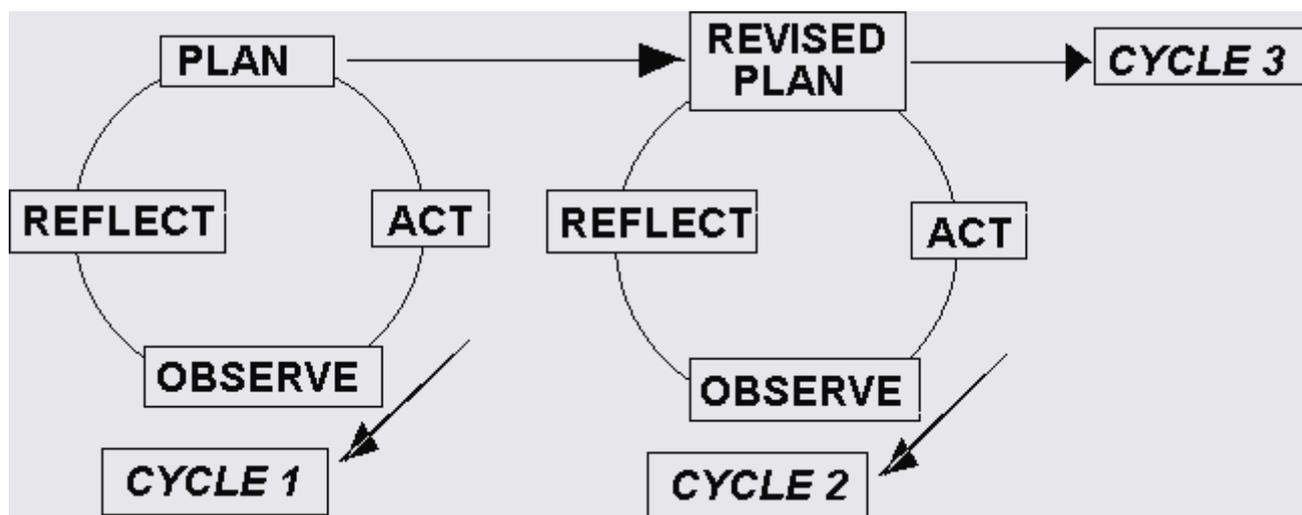
Identifiquei-me, entretanto, com o conceito trazido por Perez-Gómez (1992) que amplia as visões anteriores conferindo à pesquisa um status mais crítico, questionador e reflexivo. Acredito que

fazer pesquisa também é um ato que denuncia a visão de mundo e de ser humano de quem pesquisa.

A escolha da metodologia de pesquisa parece seguir o processo de seleção de um mapa para uma viagem que nos levará ao destino traçado no início do trajeto: algumas respostas e/ou novas perguntas. A pesquisa-ação mostrou-se mais apropriada para guiar este trabalho desenvolvido, pois o mesmo mostrou um caráter intervencionista e de transformação de minha prática pedagógica e da própria leitura dos alunos em relação ao tema padrões de beleza, uma vez que nem eu nem eles éramos os mesmos do início do processo (e em diferentes etapas do mesmo), e as modificações eram visíveis nas análises das interações.

Elliot (1991:69) define a pesquisa-ação como o estudo de uma situação social para melhorar a ação. Mc Niff (1988), por sua vez, a entende como uma intervenção de pequena escala no mundo real e o exame dos efeitos dessa intervenção. Carr & Kemis (*apud* Figueiredo, 2007), a compreendem como uma auto-reflexão crítica para aprimorar a prática. De acordo com Kemmis & McTaggart (*apud* Nunan, 1992), a pesquisa-ação desempenha algumas funções principais, aqui aplicadas ao contexto escolar, tais como ser feita por professores ao invés de pesquisadores externos e objetivar a mudança, pois está situada em um contexto em que se pretende modificar/intervir.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o pesquisador pode se valer do chamado processo de investigação em espiral (Riding, Fowel & Levy, 1995:3), com etapas que englobam o questionamento, a reflexão, a ação, o requestionamento e a avaliação do processo, como ilustrado no quadro a seguir:



3.1. Contexto de Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma mista de 1º ano e no ano seguinte na mesma turma desta vez no 2º ano do Ensino Médio, na qual lectionei, em um centro de educação tecnológica com, aproximadamente, 36 alunos entre 14 e 17 anos. Os dados foram gerados através das interações ocorridas em sala de aula e gravadas por meio de áudio, posteriormente transcritos e analisados. Foram 5 (cinco) aulas e um encontro posterior com um grupo de 6 alunos para uma última entrevista.

4. Análise dos dados

Para este trabalho, analisarei os dados referentes ao questionário desenvolvido pelo site canadense *media awareness network* e respondido pelos alunos em pequenos grupos.

Para a primeira pergunta - **Why do you think there is so much focus in our society on body image?** – as respostas foram as seguintes:

Grupo 1 – Por que a imagem do corpo é algo que chama muito a atenção das pessoas. A imagem do corpo não é destinada a um único público alvo isolado. Seu poder sensual é muito chamativo para todas as pessoas.

Grupo 2 – Devido ao fato de nós seres humanos termos adquirido o padrão de beleza do mundo da moda (que foca mostrar as roupas e não o corpo), isso se tornou uma obsessão, ou seja, nosso objetivo principal é se tornar igual a eles, por isso a mídia (televisão, revistas, etc.) foca tanto essa beleza.

Grupo 3 – Porque se definiu um padrão de beleza no qual todos devem seguir, isto é, todos devem ser/ter magros, altos, belos cabelos, preferencialmente lisos. Enfim a sociedade atual reprimiu alguns sentimentos e valores, tornando-se altamente materialista.

Grupo 4 – Pela influência da mídia, porque ela “impõe” um tipo de beleza e a sociedade aceita. Por causa do dinheiro, uma boa imagem lucra bastante e atrai bastante atenção. Porque é uma sociedade preconceituosa.

Grupo 5 – Por causa que a mídia (revistas, televisão, etc.) impõe um padrão de beleza dado como o certo, e a sociedade adota este padrão.

Grupo 6 – Porque o ser humano está extremamente ligado a aparência. Uma boa aparência faz com que as pessoas sejam bem vistas pela sociedade, elas arranjam emprego mais facilmente, etc.

Podemos perceber que os grupos, de forma geral, mostraram-se conscientes da relação existente entre sociedade e imagem corporal/padrão de beleza. A pergunta possui o pronome **you** para personalizar as respostas, mas não surte o efeito esperado, pois os grupos usam termos generalizantes em suas respostas, tais como: *todos, ser humano*, etc. numa espécie de *ventriloquismo* termo cunhado por Bakhtin e descrito por Daniels como *o processo pelo qual a voz ou vozes do outro ou dos outros são apropriadas pelos indivíduos* (Daniels, 2003:86).

O grupo um, expõe sua opinião sem problematizá-la, como se fosse um fato imutável e faz uso das construções *é, não é* como forma de ressaltar a veracidade da resposta. Além disso, essa resposta parece ser apenas eco de outras vozes uma vez que é generalizada com o emprego dos termos: *a atenção das pessoas e para todas as pessoas*.

O grupo dois, por sua vez, se posiciona como parte do problema ao utilizar os pronomes *nós* e *nosso* além de problematizar o fato dos padrões de beleza estarem se tornando uma obsessão. Já o grupo três, critica a sociedade atual e a definição de padrões, mas não nomeia os *responsáveis* pela definição desses padrões. Por outro lado, ressalta as conseqüências dessa padronização do *belo* para a sociedade: o desenvolvimento do materialismo em detrimento de valores e sentimentos. Esta visão da sociedade parece evidenciar reflexão e questionamento dessas conseqüências, ou seja, uma leitura crítica do fenômeno social e/ou seus padrões.

Os grupos quatro e cinco utilizam o termo *mídia*, que não havia sido utilizado nos encontros anteriores, para definir de onde vem a imposição de certos valores relacionados à imagem corporal que são, segundo eles, aceitos sem questionamentos. Utilizam-se as frases: *a sociedade aceita* (grupo quatro) e *a sociedade adota* (grupo cinco) para manifestar a obediência dos membros dessa sociedade frente a uma mídia tão influente. O grupo quatro coloca ainda, que o preconceito da

sociedade contribui para que esse foco na imagem corporal seja tão intenso, mas não explica o que entendem por preconceito.

Por último, o grupo seis explica o foco na imagem corporal como uma característica do ser humano que se reflete no convívio em sociedade ao trazer para os portadores dessa boa aparência, recompensas tais como, uma boa posição social.

A pergunta seguinte - **Why do we think we should look a certain way?** – obteve as seguintes respostas:

Grupo 1 – Para termos uma boa aparência que faça com que as pessoas nos olhem com bons olhos, e ousar dizer também para conseguirmos algumas oportunidades na vida.

Grupo 2 – Para obter a aceitação da sociedade e uma boa apresentabilidade, e não ser considerado excluído, ou seja, fora do padrão imposto pela sociedade.

Grupo 3 – Porque nós nos deixamos dominar pelas imagens de beleza ideal expressadas pela mídia, televisão, internet e etc.

Grupo 4 – Porque a sociedade de uma forma geral aceita os conceitos de beleza “impostos” pela mídia. E isto ocorre durante anos.

Grupo 5 – Pois a sociedade adota como padrão, essa forma corporal que é dito como certo despertando assim preconceito as pessoas que não seguem esse padrão.

Grupo 6 – Na sociedade atual, a pessoa é classificada pela aparência. Logo, para sermos aceitos na sociedade, que é naturalmente preconceituosa, devemos ser o que eles desejam ver.

A pergunta procura através do pronome **we**, mediar as respostas, para aproximá-las do problema a fim de questioná-lo a partir de um olhar mais contextualizado. As respostas dos alunos convergem para a idéia da aceitação por parte da sociedade daqueles que seguem o padrão estabelecido: *Para termos uma boa aparência que faça com que as pessoas nos olhem com bons olhos* (grupo um), *Para obter a aceitação da sociedade e uma boa apresentabilidade* (grupo dois). O mesmo grupo dois acrescenta que a consequência para quem não é aceito é a exclusão. O grupo três apresenta uma leitura mais crítica e através da frase *Porque nós nos deixamos dominar pelas imagens de beleza ideal expressadas pela mídia*, se posiciona como responsável pela falta de atitude no combate a essa dominação. O grupo quatro mostra que esta imposição não é recente, e os grupos cinco e seis apontam para o preconceito presente na sociedade como estabilizadora dessa classificação pela aparência. Apesar de bem direcionada, a pergunta três faz com que os grupos 4 e 5 mantenham um discurso generalizante ao utilizar os termos *a sociedade* e *as pessoas*.

A penúltima pergunta do questionário - **How does the ideal image of a woman's body differ in other cultures? In other historic times? How does this compare to the ideal image of a man's body?** - por possuir sub-perguntas foi a que mais *exigiu* dos alunos. As respostas foram as seguintes:

Grupo 1 – Cada lugar do mundo tem o seu padrão, mas na maioria dos lugares as diferenças são muito poucas. A cultura e o momento histórico na qual está se passando também influenciam, pois a moda busca inspiração nestes fatores históricos e culturais.

Grupo 2 – Diferentemente de hoje em dia (em que a mulher deve ser extremamente magra), antigamente eram valorizadas as curvas e a forma de se vestir também era diferente. O homem era valorizado pela estrutura física (seu porte atlético) já hoje em dia uma imagem ideal seria um corpo definido, aparência moderna dentre outras coisas.

Grupo 3 – O conceito de beleza difere-se grandemente entre povos de culturas diferentes. Muitas vezes, questões como religião ou costumes, tradições que permanecem em vigor em diversos países interferem na construção da imagem de uma mulher bonita. Cada povo apresenta uma cultural própria e define, portanto o seu conceito de beleza próprio. Por isso o conceito de beleza feminino de um povo oriental, por exemplo, pode parecer estranho para a população ocidental, que tem outros costumes, outra cultura, enfim outros fatores, diferentes dos orientais constroem o conceito de beleza feminina ou masculina, dos ocidentais. Não podemos negar o fato de que o conceito de beleza realmente se transforma continuamente, assim como se transformou através dos séculos. Porém ao compararmos certas épocas de grande importância para nossa história e cultura encontraremos semelhanças quanto à aparência física, por exemplo, pensemos na Grécia antiga e em sua mitologia, mais especificamente em seus deuses percebemos que nenhum deles apresentava um corpo relativamente “gordo” pelo contrário, todos tinham corpos esculturais. Essa é uma semelhança do conceito de beleza através do tempo.

Grupo 4 – Na cultura ocidental (Europa e América) o padrão de beleza é definido igualmente pelos diversos meios de comunicação (televisão, internet, jornais). Já em outras sociedades mais afastadas o “padrão de beleza” já havia sido definido há muitos anos, em alguns casos são culturas milenares.

Grupo 5 – O padrão de beleza difere em cada cultura, às vezes de forma inusitada. Coisas que achamos improváveis em nossa sociedade são consideradas normais em outras. Por exemplo, as mulheres girafas da Tailândia chegam a serem cômicas no Brasil. Apesar de ocorrer com menos intensidade, isto também serve para a imagem corporal masculina.

Grupo 6 – As “mulheres-girafa” (na Tailândia) são um exemplo marcante de como as exigências do padrão de beleza são relativas entre as diferentes sociedades. Em outras épocas, as formas do corpo ideal eram diferentes e a moda também. O que para nós hoje é “brega” eram padrões daquelas épocas. Já o ideal de corpo masculino não mudou muito, o que mudou foi a forma de se vestir. Antigamente, usar bermudas e camisetas era inaceitável. As roupas também se diferem de país para país. Em alguns lugares (Escócia, por exemplo) os homens vestem saias. Já no Brasil isso é considerado “anormal”, fora do cotidiano.

As análises históricas, feitas pelos estudantes, mostraram-se pertinentes para validar os pontos salientados por eles. Mais uma vez, é possível notar o reflexo das atividades desenvolvidas anteriormente através da historicização feita por eles. O grupo 1 ressalta a construção cultural e histórica dos padrões de beleza mostrando que a leitura deles foi modificada ao longo da atividade, pois ao perceberem a influência da cultura e do momento histórico parecem ter acrescentado outros elementos à construção padronizada de beleza que anteriormente era apenas influenciada pela sociedade. Como acreditava Vygotsky, as influências sociais, culturais e históricas moldariam o desenvolvimento do indivíduo. (cf. Daniels, 2003).

Por sua vez, o grupo dois estabelece um contraponto entre a atualidade e *antigamente* demonstrando uma visão da flexibilidade de conceitos tidos como hegemônicos, mas não aplicam essa mesma visão para tempos futuros o que viria a contribuir para uma desconstrução dos padrões atuais relacionados ao *belo*.

Esta visão de transformação contínua é exposta pelo grupo três, que aproveita para traçar semelhanças entre as épocas. O grupo quatro divide em cultura ocidental e *outras sociedades mais afastadas* os locais onde as imagens corporais diferem. Na visão desse grupo, as culturas ocidentais

são influenciadas pela mídia e as outras culturas *milenaes* não seriam influenciadas por este mesmo veículo, pois seus padrões já foram demarcados há tempos.

O grupo cinco atenta para o inusitado nas diferenças culturais entre os povos, como por exemplo, na Tailândia e no Brasil. O grupo seis, por outro lado, estabelece uma relação mais profunda entre diferentes sociedades usando os exemplos das outras aulas para fundamentar seus argumentos. Outro ponto interessante a ressaltar, é a presença do caráter contextual na fala desse grupo que utiliza elementos de uma aula previamente dada no seu discurso. Ao utilizar a sentença: *as “mulheres-girafa” (na Tailândia) são um exemplo marcante de como as exigências do padrão de beleza são relativas entre as diferentes sociedade*, o grupo sugere um olhar mais crítico para as diferenças entre os padrões de beleza relacionando-as às suas culturas, evitando conceitos supremos e imutáveis.

Na última pergunta - **Who controls what images we see?** - os grupos se igualam nas respostas, mais uma vez nomeando a mídia como responsável pelo controle das imagens as quais somos expostos. A mídia é citada em suas diferentes formas – TV, revistas, jornais, outdoors – para salientar o efeito dominador dessa estrutura midiática presente em diversas esferas de nosso cotidiano.

5. Conclusão

Reforçando as idéias bakhtinianas e vygotskianas sobre a importância do outro na produção do conhecimento, acredito ser este trabalho um exemplo desta relação que pode ser estabelecida em um contexto escolar. Mais do que atuar como uma mediadora deste processo de construção do saber procurei trazer mais elementos mediadores para este espaço na tentativa de construir dialogicamente as interações que ocorrem em sala de aula.

Ao focar minha prática em uma sala de aula de língua estrangeira (LE) na discussão de um tema da contemporaneidade, busquei um diálogo entre a sala de aula e o mundo social, pois este é um dos possíveis papéis da LE no mundo contemporâneo uma vez que contribuiria para ampliar a visão da pluralidade social, para a visão da heterogeneidade identitária assim como para que o aluno possa vir a estabelecer relações entre o idioma e o meio social.

O material do site *Media Awareness Network* e os artigos do site da empresa Dove foram uma possibilidade de trabalhar através de uma perspectiva multimodal que contemplasse o repertório de conceitos dos alunos que é altamente semiotizado devido às especificidades do mundo atual.

Acredito que tenha iniciado o processo de conscientização, mas ainda há muito a ser feito quanto à desestabilização. Espero como mulher e educadora que este trabalho ainda dê muitos frutos, pois as consequências negativas destas marcações das diferenças estão visíveis não só nas salas de aula, mas também nos noticiários e nos consultórios médicos com adolescentes anoréxicas e bulímicas e jovens de todas as classes com problemas de relacionamentos. Gostaria de explicitar o comprometimento dos alunos com o tema, pois esta foi a maior alegria que tive com a pesquisa; a certeza de trazer para a sala de aula um tema relevante para o universo deles.

Precisamos estar atentos e nos responsabilizarmos pelo conteúdo e o modo como ensinamos. Desde o termo *boa aparência* encontrado nos anúncios classificados até a associação de valores morais às pessoas bonitas existe um longo processo de exclusão posto em prática de acordo com normas pré-estabelecidas que não costumam ser questionadas.

A escola precisa aproximar-se do universo dos educandos, a fim de debater, criticar, construir, desconstruir e reconstruir quaisquer formas de atuação no mundo, principalmente as que tenham como objetivo a exclusão, pois *os educadores estão em uma posição sem igual de criar um diálogo social entre os jovens em relação a assuntos ligados a auto-estima, imagem corporal e auto-valorização*.

Bibliografia

- BAKHTIN, Mikhail. (2003). *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- BRASIL. (2002). *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec.
- CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen. (1986). *Becoming Critical*. The Farm Press.
- CORACINI, Maria José. (1995). A aula de leitura; um jogo de ilusões. In: CORACINI, M.J. *O jogo discursivo da aula de leitura – língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes. pp. 9-16.
- DANIELS, Harry. (2003). Teoria vygotskiana e educação. In: _____ *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Loyola. Cap.2
- ELLIOT, John. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- FABRÍCIO, Branca F. (2006). Lingüística aplicada como espaço de “desaprendizagem”. In: Moita Lopes, L.P. (org.) *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola. cap. 1.
- _____. (2002). “Mise em abîme”: o debruçar-se sobre o nada. In: FABRÍCIO, B.F. *Implementações de mudanças no contexto educacional: discursos, identidades e narrativas em ação*. Rio de Janeiro: PUC – Departamento de Letras, Estudos de Linguagem. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem.
- FAIRCLOUGH, Norman. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- FARACO, Carlos Alberto. (2003). *Linguagem e Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar.
- FOUCAULT, Michel. (1979). *Microfísica do Poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Macahdo. Rio de Janeiro: Graal.
- FREIRE, Paulo. (1988). *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 22ª ed. São Paulo: Cortez.
- FREITAS, Maria Teresa. (2002). Leitores e escritores de um novo tempo. In: Freitas, M.T. & COSTA, S.R. *Leitura e escrita na formação de professores. Juiz de Fora: UFJF*. pp.97-105.
- GALLIMORE, Ronald & THARP, Roland. (1996). O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, L. C. (org.) *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artmed. pp.171-199.
- GEE, James Paul. (2005/1999). *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Routledge, [Introdução & Cap. 2 e 4]
- KLEIMAN, Ângela B. (org.) (1995). *Os Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- LINDSTROM, Lamont. (1992). Context contests: debatable truth statements on Tanna (Vanuatu). In: DURANTI, A. & GOODWIN, C. (eds.). *Rethinking context*. Cambridge: CUP.
- MC DONOUGH, Jo & MC DONOUGH, Steven. (1997). What is research. In: *Research methods for English language teachers*. Edward Arnold. cap.3. pp. 37-55.
- MCKIFF, J. (1988). *Action Research: Principles and Practice*. London, Routledge.
- MC TAGGART, R. (1997). Guiding principles for participatory action research. In: for participatory action research. In: MC TAGGART, R. (ed) *Participatory Action Research: International Contexts and Consequences*. State University of New York Press. pp.1 – 44.

- MOITA LOPES, Luiz Paulo. (2003). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado das Letras.
- _____. (1996). *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, Mercado das Letras.
- _____. (1994). *Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. D.E.L.T.A. vol 10/2,. pp.329-338.
- MOLL, Luis C. (1996). *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artmed. [Introdução]
- NUNAN, David. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. Cap 1. pp. 1-11.
- NUNES, JOSÉ H. (1994). O leitor: uma abordagem discursiva. In: NUNES, JOSÉ H. *Formação do leitor brasileiro*. Campinas: Editora da Unicamp.pp.13-37.
- NUNES, Myriam B.C. (2007). Redescobrimo o papel de leitura em língua estrangeira. In: CELANI, M.A.A. (org.) *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: PUC-SP. pp.107-132.
- _____. (2005). A formação do leitor crítico na contemporaneidade. In: Anais do VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Vol. CD. Fascículo I série 1. São Paulo.
- _____. (2005). Visão sócio-interacional de leitura. Coletânea de documentos da Oficina de Leitura Instrumental: planejamento e elaboração de materiais. IPEL: PUC-RJ. CD. Arquivo 02.
- _____. (2000) *O professor em sala de aula de leitura: desafios, opções, encontros e desencontros*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica (PUC/São Paulo).
- PÉREZ-GÓMEZ, Angel. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote.
- RIDING, Phil, FOWELL, Sue & LEVY, Phil. (1995). An action research approach to curriculum development. *Information Research*. Disponível em: <http://InformationR.net/ir/1-1paper2.html>.
- SANTOS, Maria de Lourdes P. (2003). Mulheres e a construção da leitura em um evento de letramento: intertextualidade e identidade social. In: MOITA LOPES, L.P. *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado das Letras.
- TADEU DA SILVA, Tomaz. (2000)A produção social da identidade e da diferença. In Tadeu da Silva, T. (org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- THE NEW LONDON GROUP. (2000). A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill e KALANTZIS, Mary (ed.) *Multiliteracies*. London: Routledge.
- Site Dove <http://www.campaignforrealbeauty.com>
- VYGOTSKY, Leo. (1998). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes. Capítulo 6.
- _____. (1973) *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual em Idade Escolar*. Lisboa: Estampa.
- _____. (2001). *A psicologia e o mestre. Psicologia Pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

WODAK, Ruth. (2001). What is CDA about – a summary of its history, important concepts and its developments. In: WODAK, R.; MEYER, M. (orgs.) *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage Publications. pp.1-13.

Site Media Awareness Network <http://www.media-awareness.ca/english/index.cfm>

Site Dove <http://www.campaignforrealbeauty.com>