



Letras & Letras

**Resultados de pesquisas
desenvolvidas no PROFLETRAS:
contribuições para o ensino de
língua portuguesa**

Organização:

Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni

Profa. Dra. Eliana Dias

Profa. Dra. Talita de Cássia Marine

2º Semestre 2016

Volume 32, número 2

ISSN: 1981-5239

Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Elmiro Santos Resende

Vice-Reitor

Prof. Eduardo Nunes Guimarães

Diretora da EDUFU

Profa. Belchiolina Beatriz Fonseca

Diretora do Instituto de Letras e Linguística

Profa. Maria Inês Vasconcelos Felice

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica
CEP: 38.408-144 - Uberlândia - MG
Telefax: (34) 3239-4293
E-mail: vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

Editoração: Prof. Igor A. Lourenço da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Letras & Letras, v. 32, n. 2, jul/ago 2016, Uberlândia,
Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, 1985-

Semestral.

Modo de acesso: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>

Editoração: Igor A. Lourenço da Silva.

Organização: Maria Aparecida Resende Ottoni, Eliana Dias,
Talita de Cássia Marine.

Revisão Inglês/Português: Igor A. Lourenço da Silva.

ISSN: 1981-5239

1. Língua. 2. Literatura-Crítica, 3. Linguística.

1. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística.

CDU: 801(05)

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, ao Instituto de Letras e Linguística ou à Edufu.

Letras & Letras

Diretor

Igor A. Lourenço da Silva (UFU)

Conselho Consultivo

Ariel Novodvorski (UFU)

Carla Nunes Vieira Tavares (UFU)

José Sueli de Magalhães (UFU)

Conselho Editorial

Adriana Cristina Cristianini (UFU); Alceu Dias Lima (UNESP-CAR); Antônio Fernandes Júnior (CAC-UFMG); Betina Rodrigues da Cunha (UFU); Carlos Augusto de Melo (UFU); Carlos Piovezani Filho (UNESP-CAR); Carmen Lúcia Hernandes Agustini (UFU); Cleudemar Alves Fernandes (UFU); Dilma Maria de Mello (UFU); Douglas Altamiro Consolo (UNESP-IBILCE); Eduardo de Faria Coutinho (UFRJ); Elaine Cristina Cintra (UFU); Eliana Dias (UFU); Eliane Mara Silveira (UFU); Elisabeth Brait (PUC-SP); Elizimar Fernanda Nunes (UFU); Emília Mendes (UFMG); Enivalda Nunes Freitas e Souza (UFU); Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU); Félix Bugueño Miranda (UFRGS); Fernanda Costas Ribas (UFU); Fernanda Mussalim G. L. Silveira (UFU); Flavio Benites (UFMS); Guilherme Fromm (UFU); Ida Lucia Machado (UFMG); Ingedore V. Koch (UNICAMP); Ismael Ângelo Cintra (UNESP-CAR); Ivã Carlos Lopes (UNESP - IBILCE); Ivan Marcos Ribeiro (UFU); Iza Quelhas (UERJ); Jair Tadeu da Fonseca (UFSC); Joana Luíza Muylaert de Araújo (UFU); João Antônio de Moraes (UFRJ/SJRP); João Bôscio Cabral dos Santos (UFU); Joaquim Alves de Aguiar (USP); John Milton (USP); José Guillermo Milan Ramos (UNINCOR); José Luiz Meurer (UFSC); José Olímpio Magalhães (UFMG); José Sueli de Magalhães (UFU); Juliana Santini (UNESP); Kênia Maria de Almeida Pereira (UFU); Krzysztof Migdalski (University of Wroclaw); Leila Bárbara (PUC-SP); Leonardo Francisco Soares (UFU); Luciana Borges (UFG); Luciana Moura Colucci de Camargo (UFTM); Luciene Almeida de Azevedo (UFBA); Luiz Carlos Travaglia (UFU); Luiz Gonzaga Marchezan (UNESP-CAR); Luzmara Curcino Ferreira (UNESP-CAR); Márcio Roberto Soares Dias (UESB); Marco Antônio Villarta-Neder (UNITAU); Margarita Correia (Universidade de Lisboa); Maria Aparecida Caltabiano M. B. da Silva (PUC-SP); Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU); Maria Cecília de Lima (UFU); Maria das Graças Fonseca Andrade (UESB); Maria do Rosário Valencise Gregolin (UNESP-CAR); Maria Helena de Paula (UFG-CAC); Maria Imaculada Cavalcanti (UFG-CAC); Maria Inês de Almeida (UFMG); Maria Inês Vasconcelos Felice (UFU); Maria Ivonete Santos Silva (UFU); Maria José Rodrigues Faria Coracini (UNICAMP); Maria Luiza Braga (UFRJ); Maria Suzana Moreira do Carmo (UFU); Marisa Martins Gama-Khalil (UFU); Maura Alves de Freitas Rocha (UFU); Mike Scott (Universidade de Liverpool); Moacir Lopes de Camargos (UNIPAMPA); Nélia Scott (Universidade de Liverpool); Nilton Milanez (UESB); Orlando Nunes de Amorim (UNESP-IBILCE); Orlando Vian Júnior (UFRN); Oziris Borges Filho (UFTM); Paulo Fonseca Andrade (UFU); Rauer Ribeiro Rodrigues (UFMS); Regina Igel (University of Maryland College Park); Regma Santos (UFG/CA); Roberto Acízelo de Souza (UERJ); Roxane Helena Rodrigues Rojo (UFRJ); Sérgio Ifa (UFAL); Simone Azevedo Floripi (UFU); Simone Tiemi Hashiguti (UFU); Solange Fiuza Cardoso Yokozawa (UFG-CAC); Stéfano Paschoal (UFU); Susana Borneo Funk (UFSC); Suzi Frankl Sperber (UNICAMP); Tania R. S. Romero (UFLA); Valeska Souza (UFTM); Vera Follain de Figueiredo (PUC/RJ); Vera Lúcia Carvalho Casa Nova (UFMG); Walcir Cardoso (Concordia University); Waldenor Barros Moraes Filho (UFU); William Mineo Tagata (UFU).

Participaram desta edição como pareceristas *ad hoc*:

Acir Mario Karwoski (UFTM)
Adelino Pereira dos Santos (UEBA)
Agnaldo Almeida (UFMG)
Ana Vieira Barbosa (IPLeia)
Anair Valênia Martins Dias (UFG)
Angélica Karim Garcia Simão (UNESP)
Aparecida Fatima Peres (UEM)
Beatriz Maria Eckert-Hoff (UDF/UNICSUL)
Benedito Gomes Bezerra (UPE)
Camila Campos Alavarce (UFU)
Carolina Duarte Damasceno (UFU)
Cecilia Magalhães Mollica (UFRJ)
Cláudia Goulart (UFU)
Cláudio Márcio do Carmo (UFSJ)
Cristiane Brito (UFU)
Cristiane Rodrigues de Souza (UFMS/USP)
Daniervelin Renata Marques Pereira (UFTM)
Dircel Aparecida Kailer (UEL)
Edna Cristina Silva (UnB)
Elisete Carvalho Mesquita (UFU)
Elizabeth Maria Azevedo Bilange (UFMS)
Eunice Prudenciano Souza (UFMS)
Evandro Silva Martins (UFU)
Fábio Figueiredo Camargo (UFU)
Fabiola Sartin (UFG)
Flávia Colen Meniconi (UFAL)
Gabriel de Avila Othero (UFRGS)
Gladis Massini-Cagliari (USP)
Glenda Cristina Valim de Melo (UNIFRAN)
Guilherme Veiga Rios (INEP)
Heberth Paulo Souza (IPTAN)
Irenilde Pereira dos Santos (USP)
Ismael Ferreira-Rosa (UFG)
João Gomes da Silva Neto (UFRN)
João Adalberto Campato (UEL)

José Ribamar Lopes Batista Júnior (UFPI)
José Simão Silva Sobrinho (UFU)
Josinaldo Trajano da Costa (UFRN)
Juliana Bertucci Barbosa (UFTM)
Juliana Freitas Dias (UnB)
Kátia Maria Capucci Fabri (Uniube)
Leonardo B. Medeiros (Universidade de Coimbra)
Losana Hada de Oliveira Prado (PUC-SP)
Luisa Helena Finotti (UFU)
Luiz Percival Leme Britto (UFOPA)
Madalena Telles Teixeira (IPSantarém)
Magna Tânia Secchi Pierini (UEM)
Marcio Palacios Carvalho (IFMS)
Maria Clara Carelli Magalhães Barata (UFU)
Maria de Fátima Fonseca Guilherme (UFU)
Maria do Socorro Oliveira (UFRN)
Maria do Socorro Vieira Coelho (Unimontes)
Maria Elisa Rodrigues Moreira (UninCor)
Maria Fernanda Moreira Barbosa (UFRJ)
Maria Lucia Pessoa Sampaio (UERN)
Marlúcia Maria Alves (UFU)
Marluza Terezinha da Rosa (UFMS)
Maurício Viana Araújo (UFU)
Natália Cristine Prado (UNIR)
Niguelme Cardoso Arruda (IFSC)
Ormezinda Maria Ribeiro (UnB)
Patrícia Fabiana Bedran (UNESP)
Rita de Cássia Silva Soares (USP)
Rosane Garcia Silva Garcia (UCPEL)
Simone Bueno Borges da Silva (UFBA)
Socorro Pacífico Barbosa (UFPB)
Tânia Maria Moreira (UNIFESSPA)
Tatiana Dias
Vilma Aparecida Gomes
Walleska Bernardino Silva (UFU)

Sumário

Expediente	3
Apresentação.....	6
Resultados de pesquisas desenvolvidas no PROFLETRAS: contribuições para o ensino de Língua Portuguesa	7
Artigos	16
Unidades mato-grossenses do PROFLETRAS: abrangência, resultados e perspectivas	16
É possível ensinar Literatura? – Questões para a docência	46
A retomada da vibrante em coda final em ambientes <i>on-line</i> e <i>off-line</i> : a internet influenciou a escrita dos alunos	64
Consciência fonológica: a utilização de jogo digital como estratégia para o ensino de Língua Portuguesa	82
Bilhetes orientadores como proposta para a reescrita de textos no Ensino Fundamental ...	109
Ensino da produção textual escrita por meio de narrativas de aventura: uma possibilidade de aplicação em sala de aula	129
A produção de textos no Ensino Fundamental: desenvolvendo a competência escrita por meio de sequência didática	158
A gamificação como aliada no processo de produção textual	187
Uma proposta para a produção de material didático de Língua Portuguesa com base no Letramento Visual para alunos surdos	201
Práticas de leitura no Ensino Fundamental: relato de experiência a partir do trabalho com estratégias de leitura	219
Ensino de leitura: uma proposta para o desenvolvimento da habilidade de inferir	231
“Meu discurso em cartaz”: gênero e ensino de língua mediado pelas redes sociais digitais.....	258
Piteco e as estratégias de leitura: um diálogo entre o estudo da língua e a filosofia	286
Fortalecimento de letramentos de professoras: um estudo no Mestrado Profissional em Letra	314
Estudo de desdobramentos do valor semântico de itens lexicais em letras de <i>funk</i> : uma análise na perspectiva da Linguística Cognitiva	338
Leitura crítica de textos midiáticos do domínio publicitário	357

Resultados de pesquisas desenvolvidas no PROFLETRAS: caminhos possíveis

O presente volume da Revista Letras & Letras foi concebido com o propósito de congregar trabalhos oriundos de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), oferecido em rede nacional e que conta, atualmente, com a participação de mais de 45 (quarenta e cinco) instituições de ensino superior públicas, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O Programa, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), teve suas atividades iniciadas em 2013, na maioria das instituições associadas. Hoje elas contam com mais de mil alunos regulares, sendo que as duas primeiras turmas foram contempladas, integralmente, com bolsas de estudo pela Capes.

O PROFLETRAS tem, como maior objetivo, em médio prazo, a qualificação de professores de Língua Portuguesa da rede pública e que estejam em exercício no Ensino Fundamental. Assim, seu público-alvo é constituído por docentes de todas as gerações de egressos de cursos de graduação em Letras que lecionam Língua Portuguesa no Ensino Fundamental da rede pública.

Além disso, e considerando as diversas tendências teórico-metodológicas, bem como o caráter transdisciplinar que constitui a identidade deste Programa de Pós-graduação *stricto sensu*, é importante destacar que o PROFLETRAS intenta formar, tal como descrito pela Capes,

professores de Língua Portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade. Esse professor precisará responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção de uma educação linguística que vise a práticas sociais mediadas pela linguagem. (CAPES)¹

¹ Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

O Programa, constituído de uma única área de concentração, a saber: Linguagens e letramentos, possui duas linhas de pesquisa: 1) Teorias da linguagem e ensino e 2) Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, às quais os artigos deste número temático se filiam. Enquanto a primeira visa a retomar as noções de língua e linguagem, bem como a distinguir as linguagens naturais das artificiais, além de consolidar estudos sumariados na sequência: (a) descrição e normatização das linguagens; (b) avaliação de processos fonológicos que interferem na aquisição da leitura e da escrita; (c) domínios textuais e semântico-discursivos; (d) produção e efeitos de sentido nas linguagens naturais e não naturais; (e) identidades e construções antro-po-culturais e literárias; (f) dialogicidade entre comunidades discursivas e produções literárias e demais manifestações culturais, a segunda linha tem como foco, os estudos que se voltam para: (a) o ensino e a aprendizagem da leitura e da produção textual; (b) o panorama crítico do ensino da Língua Portuguesa e/ou da Literatura; (c) as práticas de letramento e multimodalidade; (d) a educação inclusiva e as habilidades escolares de leitura e escrita; (e) os transtornos de linguagem e de aprendizagem; (f) a interculturalidade e o multilinguismo; (g) a produção de material didático inovador.

Envolvidos por esta diversidade de possíveis encaminhamentos e desdobramentos de pesquisa e, em conformidade com a proposta do PROFLETRAS, os mestrados, a partir da prática em sala de aula, são levados a identificar um problema relacionado ao ensino de Língua Portuguesa e, em seguida, a elaborar uma proposta de intervenção para minimizar esse problema – respaldados nos fundamentos teóricos construídos ao longo do curso – e, por fim, a aplicá-la em pelo menos uma turma com a qual trabalham.

Considerando a necessidade e a relevância de se divulgar os problemas identificados pelos professores mestrados, as intervenções realizadas e os seus resultados, propusemos como tema para a Revista Letras & Letras “Resultados de pesquisas desenvolvidas no PROFLETRAS: contribuições para o ensino de Língua Portuguesa”, o qual resultou em mais de 70 submissões. Em decorrência disso, foram organizados três números, compondo o volume 32, com artigos oriundos de diferentes instituições do país.

Esta proposta de números temáticos está vinculada ao PROFLETRAS do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia e a quatro grupos de pesquisa do mesmo Instituto, a saber: (i) o Centro de Pesquisas em Ensino de Língua Portuguesa (CEPELP), do qual fazem parte as proponentes Eliana Dias e Maria Aparecida Resende Ottoni; (ii) o Grupo de Pesquisa em Léxico (PLex), coordenado pelo Prof. Dr. Guilherme Fromm e pela Profa. Dra.

Eliana Dias; (iii) o Grupo de Pesquisa e Estudo em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional (GPE ADC&LSF), coordenado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni; (iv) o Grupo de Estudos Variacionistas (GEVAR), coordenado na UFU pela Profa. Dra. Talita de Cássia Marine.

Este primeiro número temático do volume 32 é constituído de 16 (dezesesseis) artigos com resultados de diferentes pesquisas desenvolvidas em todas as regiões do Brasil e em diversas instituições do ensino superior associadas ao PROFLETRAS, dos seguintes estados: Alagoas; Bahia; Ceará; Mato Grosso; Minas Gerais; Pará; Paraná; Pernambuco; Rio de Janeiro; Rio Grande do Norte; e Tocantins.

O primeiro artigo “Unidades mato-grossenses do PROFLETRAS: abrangência, resultados e perspectivas”, escrito por Leandra Ines Seganfredo Santos, docente do Profletras-UNEMAT, em Sinop, Mato Grosso (MT), apresenta um estudo qualitativo-interpretativista, cuja finalidade está no mapeamento da abrangência territorial e numérica das duas unidades mato-grossenses do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), sediadas na Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* de Cáceres e Sinop. Neste artigo, a autora descreve os impactos e os resultados advindos das ações desencadeadas, no que se refere, sobretudo, à formação profissional dos mestrandos. Além disso, a docente aborda a formação do profissional de Letras, as novas demandas impostas à “sociedade digital” e tece importantes apontamentos acerca da pesquisa interventiva, delineando, por fim, perspectivas para estudos futuros.

O segundo artigo, “É possível ensinar Literatura? – Questões para a docência”, assinado por Sarah Diva da Silva Ipiranga, docente do PROFLETRAS-UECE (CE), e Valter de Araújo Albuquerque, mestre pela primeira turma do PROFLETRAS-UECE, traz preciosas contribuições ao trabalho com o texto literário na EJA (Educação de Jovens e Adultos), um sistema de ensino diferenciado do padrão escolar seriado e que, por isso, apresenta características bem peculiares dentro da educação brasileira e que precisam ser consideradas para que a qualidade do ensino não seja prejudicada. Tendo em vista as especificidades da EJA, os autores apresentam sugestões interessantes que visam contribuir para um avanço do estudo do texto literário visto como mediador de conhecimento e cidadania.

Já o terceiro artigo deste número temático, “A retomada da vibrante em coda final em ambientes *on-line* e *off-line*: a internet influenciou a escrita dos alunos”, trata da importância de se trabalhar a consciência da díade fala e escrita entre os aprendizes em processo de

letramento, a fim de se evitar erros ortográficos provenientes de fenômenos variáveis na fala. Debruçando-se sobre as interações escritas entre alunos do Ensino Fundamental II, da cidade de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Gean Nunes Damulakis e Verônica Tozzo de Queiroz, ambos vinculados ao PROFLETRAS da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), fazem um comparativo entre a escrita realizada em dois ambientes diferentes: *on-line* (especificamente por meio do suporte *Whatsapp*) e *off-line* (produções de textos em suporte tradicional). Os autores confrontam esses dois ambientes nos quais a escrita dos alunos se concretiza, investigando se e de que forma a internet influencia na ocorrência do fenômeno de ausência do registro da vibrante em coda final na escrita dos aprendizes. Além disso, os autores apresentam um resultado bastante interessante no que se refere à hipótese fomentadora da pesquisa, respondendo se o fenômeno ocorreria em maior quantidade em ambiente *on-line* e se isso seria fator de influência negativa da internet sobre a escrita dos alunos.

No quarto artigo, “Consciência fonológica: a utilização de jogo digital como estratégia para o ensino de Língua Portuguesa”, Ana Mara Alves de Freitas e Gilson Chicon Alves do PROFLETRAS da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), partem do seguinte problema: como auxiliar o professor no processo de avaliação diagnóstica, conciliando o conhecimento linguístico (teórico-científico) e tecnológico ao do professor (técnico-didático), a partir da realidade do aluno (sua consciência fonológica), no processo de alfabetização, permitindo que reflita num plano de trabalho coerente com sua realidade? Buscando resposta(s) a esta pergunta, os pesquisadores propõem o uso do jogo digital como ferramenta de avaliação diagnóstica da consciência fonológica de alunos do ensino fundamental. Por meio da aplicação do jogo, além de confirmar a eficácia desta proposta entre os alunos pesquisados, o estudo aponta para a pertinência do uso da tecnologia em sala de aula.

Em “Bilhetes orientadores como proposta para a reescrita de textos no ensino fundamental”, quinto artigo deste número, Roberto Francisco Coutinho de Jesus e Adelino Pereira dos Santos, mestre pelo PROFLETRAS da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e docente do Programa, respectivamente, apresentam interessantes resultados oriundos da experiência de correção dialógica de textos com uma turma do 9º ano do ensino fundamental. Os autores ressaltam que, quando se trata da construção do texto como processo, a etapa da correção textual tem significativa relevância e, dentre os vários tipos de correção, a textual-interativa caracteriza-se como a que mais leva o aluno à reflexão da sua escrita e, conseqüentemente, contribui para o aprimoramento do texto por meio da reescrita.

No sexto artigo intitulado “Ensino da produção textual escrita por meio de narrativas de aventura: uma possibilidade de aplicação em sala de aula”, Carmen Teresinha Baumgärtner e Lucilene Aparecida Spielmann Schnorr, do PROFLETRAS da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), buscando contribuir para o aprimoramento dos conhecimentos linguísticos e discursivos de alunos de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, propõem um conjunto de atividades para possibilitar aos alunos participantes da pesquisa, a produção escrita com vistas a atender adequadamente a uma situação real de interação, no caso, a escrita de narrativas de aventura. Respaladas pelos pressupostos teóricos de Bakhtin (2006[1929]) no que se refere à natureza social da linguagem e ao contexto de produção dos enunciados, cujos significados são social e historicamente constituídos, as autoras destacam que é possível vencer a resistência que os alunos apresentam no momento da produção de textos escritos ao incentivá-los no exercício de se colocarem no lugar de autores, promovendo situações em que os alunos escrevam com empenho e autonomia.

Em “A produção de textos no Ensino Fundamental: desenvolvendo a competência escrita por meio de sequência didática”, sétimo artigo, Aurea Suely Zavam e Hermínia Maria Florêncio Paiva, do PROFLETRAS da Universidade Federal do Ceará (UFC), expõem resultados de uma pesquisa desenvolvida com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza. O objetivo é desenvolver nos alunos habilidades de leitura e escrita, como práticas sociais imprescindíveis em nossa sociedade letrada, e, para isso, as autoras elaboram e aplicam uma sequência didática centrada no trabalho com um gênero da ordem do argumentar: a carta de reclamação. Elas partem da concepção de escrita como processo (VIEIRA, 2005) e se fundamentam no modelo de sequência didática (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os resultados evidenciam a potencialidade do trabalho com a SD e uma melhoria no desempenho dos estudantes no tocante à produção de textos e à apropriação dos elementos prototípicos da carta de reclamação.

No oitavo artigo, “A gamificação como aliada no processo de produção textual”, Fábila Magali Santos Vieira e Rosângela Soares dos Santos Souza, do PROFLETRAS da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Minas Gerais, apresentam resultados de uma pesquisa cujo propósito é investigar as contribuições da gamificação no desenvolvimento de habilidades de escrita de textos. Elas focalizam a produção de textos do tipo narrativo e, para o investimento no trabalho com esses textos, usam a gamificação como uma estratégia que pode motivar a participação ativa dos estudantes nas atividades de sala de aula. As autoras

transformam os conteúdos relacionados à estrutura narrativa em jogos digitais. Elas se baseiam na concepção de sequência narrativa, conforme Bronckart (2012), de letramento digital, de acordo com Xavier (2005), e em estudos sobre gamificação, tais como os de Schlemmer (2014), Viana *et al.* (2013) e Fardo (2013). Vieira e Souza constataam, por meio da aplicação dos jogos, que a gamificação pode proporcionar maior engajamento dos alunos, motivar a participação deles nas atividades de aprendizagem e promover uma melhor aprendizagem da estrutura narrativa.

Elisângela Santos Mendes, do PROFLETRAS da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), na Bahia, é autora do nono artigo intitulado “Uma proposta para a produção de material didático de Língua Portuguesa com base no Letramento visual para alunos surdos”. Nele, apresenta a proposta de intervenção em forma de oficina que foi aplicada com professoras de Língua Portuguesa do 7º e 9º anos do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal na cidade de Ipiaú – Bahia, no ano de 2015. Em sua pesquisa, propõe-se a investigar: como as professoras realizam, ou não, uma prática pedagógica diferenciada em função de possuírem, alunos surdos usuários de uma língua visoespacial; em que medida a aplicação de oficinas de produção de material didático pode contribuir para que essas docentes ressignifiquem sua práxis na perspectiva do Letramento Visual e contemplem as especificidades do aluno surdo que tem o Português como segunda língua. A pesquisadora trabalha com a leitura de textos visuais, produção e reescrita de textos verbais a partir de imagens e toma como aporte teórico os trabalhos de Santaella (2012), Ferraz (2012), Oliveira (2006), Lebedeff (2010), dentre outros. Os resultados apontam que as professoras buscam realizar práticas pedagógicas diferenciadas, com o intuito de atender ao aluno surdo em sua experiência visual de mundo e que a oficina desenvolvida na escola forneceu importantes subsídios aos professores para a produção de material didático mais imagético, além de despertar mais interesse nos alunos e gerar maior participação nas aulas de Língua Portuguesa.

“Práticas de leitura no Ensino Fundamental: relato de experiência a partir do trabalho com estratégias de leitura” é o décimo artigo. Edivana Cássia Munhoz Suriano, Aparecida de Fatima Peres e Eliana Alves Greco, do PROFLETRAS da Universidade Estadual de Maringá (UEM), relatam uma experiência de compreensão leitora desenvolvida com uma turma do 6º ano, de uma escola pública de Campo Mourão, região do interior do Paraná. O trabalho tem como principal escopo teórico e metodológico as estratégias de leitura de Solé (1998), pressupostos de Leffa (1996), Geraldi (2012) e Thiollent (2011). Os processos de investigação

e aplicação propostos possibilitaram um diagnóstico analítico do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa referente ao planejamento e ao desenvolvimento da leitura em sala de aula. Os pesquisadores concluem que é preciso desenvolver novos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais, a fim de formar sujeitos que aprimorem a leitura em sala de aula.

“Ensino de leitura: uma proposta para o desenvolvimento da habilidade de inferir” é o décimo primeiro artigo deste número. Escrito por Maria Lucia Silva da Guarda e Monalisa Dos Reis Aguiar Pereira, do PROFLETRAS da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), tem como objetivo contribuir para ampliar a discussão acerca da aprendizagem da Língua Portuguesa, no que diz respeito à leitura, ao processo de construção de sentidos e à interação. O gênero anúncio publicitário foi o escolhido para a empreitada. As autoras propõem a expansão dos repertórios dos alunos, por meio de sequências de atividades com estratégias que possibilitam a exploração e ampliação dos conhecimentos prévios necessários para a aprendizagem da leitura. Elas concluem que houve avanços significativos dos alunos quanto ao desenvolvimento da habilidade de fazer inferências.

O décimo segundo artigo “Meu discurso em cartaz: gênero e ensino de língua mediado pelas redes sociais digitais”, de Josefa Maria dos Santos, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e Benedito Gomes Bezerra do PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco (UFPE), propõe a utilização do *Facebook* como ambiente mediador do ensino de gênero na escola. O objetivo do trabalho é analisar as estratégias de persuasão utilizadas no discurso dos cartazes de protesto e propor atividades que facilitem o processo de ensino e aprendizagem do gênero em ambiente virtual nas aulas de Língua Portuguesa. Na análise do *corpus*, foram observadas três categorias propostas por Fairclough (2001): a coesão, a intertextualidade e a metáfora. Os autores destacam que o ensino do gênero em ambiente virtual mostrou-se bastante produtivo e que, para uma apropriação mais efetiva do gênero nesse ambiente, por parte da escola, é necessária a associação entre a teoria científica e o saber textual.

Com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca das estratégias de compreensão leitora, em seleção, antecipação, verificação e inferência, a partir da narrativa de Piteco, Roberto Pinheiro Araújo e Márcia Cristina Greco Ohuschi, do PROFLETRAS da Universidade Federal do Pará (UFPA), escreveram “Piteco e as estratégias de leitura: um diálogo entre o estudo da língua e a filosofia”, décimo terceiro artigo deste número. O trabalho é oriundo de pesquisa embasada na concepção dialógica da linguagem expressa por Bakhtin/Volochinov (1992) e nos estudos realizados por Solé (1998) e Menegassi (2005) a respeito das habilidades fundamentais

para a formação e desenvolvimento de um leitor crítico e competente. O método utilizado foi a leitura segmentada para demonstrar como operam as estratégias durante o processamento textual. Os autores apresentam sugestões de atividades para o trabalho com a história em quadrinhos (HQ) na sala de aula e evidenciam que a proposta elaborada contribui para a formação do leitor competente, ativo no mundo, capaz de impactar a história e construir as suas grandes aventuras.

O décimo quarto artigo, “Fortalecimento de letramentos de professoras: um estudo no Mestrado Profissional em Letras”, de Wagner Rodrigues Silva do PROFLETRAS da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* Universitário de Palmas, é fruto de um estudo cujo objetivo é a investigação do fortalecimento de práticas de letramento de uma turma de professoras matriculadas no PROFLETRAS, a partir de um trabalho pedagógico orientado pelas abordagens do letramento científico e do professor. Silva realizou um estudo de caso e analisou relatos escritos de experiências sobre práticas escolares de produção textual escrita. Os resultados mostram que o trabalho contribuiu para desconstruir a crença de muitos participantes, docentes da Educação Básica, de que devem transpor para a sala de aula tudo o que veem nos cursos de graduação e de pós-graduação e do modo como veem nesses cursos. Contribuiu, ainda, para a percepção, por parte das docentes envolvidas, de que elas são também produtoras de conhecimentos e de que esse conhecimento é fundamental para a prática de ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, o estudo promoveu um fortalecimento identitário das professoras participantes.

O décimo quinto artigo “Estudo de desdobramentos do valor semântico de itens lexicais em letras de *funk*: uma análise na perspectiva da linguística cognitiva”, de Gislene Souza de Oliveira de Camargo e Lucas Santos do PROFLETRAS, Campus da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), tem como objetivo analisar o valor semântico de itens lexicais empregados em letras de *funk* mais populares entre os estudantes do 8º ano de uma escola pública de Brumado, na Bahia. Para isso, os autores apoiam-se em pressupostos da Linguística Cognitiva e em estudos sobre gêneros textuais. Os resultados mostram que os valores semânticos dos itens lexicais empregados no dia a dia pelas pessoas e, mais especificamente, nas letras de *funk*, vão além do sentido indicado pelos dicionários.

O décimo sexto artigo, intitulado “Leitura crítica de textos midiáticos do domínio publicitário”, é de autoria de Helen Josy Monteiro de Freitas, do PROFLETRAS da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Minas Gerais. Nele, a autora apresenta o recorte de uma

pesquisa em que elaboraram e aplicaram uma proposta de intervenção para a superação de dificuldades de alunos do 9º ano, em relação à leitura crítica de textos publicitários. Tal proposta foi construída com base em uma perspectiva sociointeracionista de leitura e em estudo sobre o aprendizado no século XXI. A pesquisadora relata o processo de aplicação e faz uma avaliação desse processo e dos resultados, o que é fundamental para os professores a quem esta publicação é especialmente indicada.

Como pode ser observado, este primeiro número temático do volume 32, da Revista Letras & Letras, reúne pesquisas desenvolvidas, em sala de aula, por professores da Educação Básica da rede pública no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em rede – o PROFLETRAS – as quais trazem contribuições muito relevantes para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, com ênfase em diferentes aspectos envolvidos nesse ensino a partir de diversas perspectivas teóricas.

Sem dúvida, este número, assim como os outros dois deste volume, representa o potencial desse Programa e poderá se constituir como fonte de estudo e pesquisa para professores de Língua Portuguesa de todo o país e para todos os interessados no ensino e na aprendizagem dessa língua e na formação continuada de professores.

Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU)
Eliana Dias (UFU)
Talita de Cássia Marine (UFU)
(Organizadoras)

Unidades mato-grossenses do PROFLETRAS: abrangência, resultados e perspectivas

PROFLETRAS in the State of Mato Grosso: Coverage, results and perspectives

Leandra Ines Seganfredo Santos*

RESUMO: Apresenta-se um estudo qualitativo-interpretativista que mapeia a abrangência territorial e numérica das duas unidades mato-grossenses do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), sediadas na Universidade do Estado de Mato Grosso, nos três primeiros anos de existência. Descrevem-se os impactos e resultados das ações desencadeadas, no que diz respeito à formação profissional, bem como os efeitos nas unidades de ensino onde os profissionais atuavam a partir de suas práticas de sala de aula e, conseqüentemente, nos alunos por eles atendidos. Os dados são provenientes dos formulários de matrículas dos discentes, dos Trabalhos de Conclusão Final da Turma 1 e das Propostas de Intervenção da Turma 2 das duas unidades. Também se abordam a formação do profissional de Letras, as novas demandas impostas à “sociedade digital” e apontamentos sobre a pesquisa interventiva. Socializam-se as principais contribuições do Programa no contexto em questão e delineiam-se perspectivas para estudos futuros.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. PROFLETRAS. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT: This text reports on a qualitative-interpretive study aimed at mapping the spatial and numerical scope of the two units of the Professional Master's Program in Language (PROFLETRAS) in the State of Mato Grosso, Brazil. The units are based at the State University of Mato Grosso. The study focuses on Classes 1 and 2 in the first three years of the program, implemented in 2013. It investigates the impacts and results arising from the actions undertaken focusing on issues related to professional education, the educational units where the postgraduate students worked and their students. Data were retrieved from the students' enrollment forms, the Final Papers of Class 1, and the Intervention Projects of Class 2 from both units. This text also discusses the learning of the language professional, the new demands imposed on the “digital society”, and notes on interventional research. It also shares the Program's main contributions and perspectives for future studies.

KEYWORDS: Teacher education. PROFLETRAS. Portuguese Language Teaching.

1 Introdução

Já faz algum tempo que os níveis educacionais brasileiros não têm alcançado os desejáveis resultados¹. Na mídia, nos estudos científicos e nas conversas de senso comum, há uma concordância de que a escola não tem conseguido cumprir uma de suas principais

* Doutora em Estudos Linguísticos (UNESP/Rio Preto), pós-doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC/SP). Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* de Sinop. Professora do PROFLETRAS e Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Letras. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLIA).

¹ Basta uma rápida consulta aos resultados de avaliações, como a Provinha Brasil, a Prova Brasil, a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), para comprovar a afirmação (disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>).

funções sociais, que é ensinar o educando a ler e escrever proficientemente. A leitura e a escrita oportunizam uma inserção ampliada do cidadão na sociedade, nas práticas cotidianas, para que possa fazê-las de forma autônoma e protagonista. Esse fato recai, sobretudo, sobre a disciplina de Língua Portuguesa (doravante LP). Mais notadamente, recai sobre o professor dessa disciplina a “culpa” pela não obtenção do objetivo, embora esse desafio não caiba apenas aos docentes que atuam com LP, mas sim aos profissionais de todas as áreas, como bem asseveram Neves et al. (2008). Soma-se a isso um grande desencantamento, pelos mais diversos motivos, para ingresso de novos docentes na carreira (SANTOS; SILVA, 2013; GATTI, 2010; SIQUEIRA, 2012).

Temos acompanhado alguns esforços, na esfera governamental nacional e estadual, no sentido de instituir ações em forma de políticas públicas educacionais que oportunizem práticas diferenciadas e culminem em mudanças nos índices de alfabetização e letramento¹ da sociedade brasileira. Uma dessas ações é a oferta de formação *stricto sensu* por meio do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)².

Este estudo busca contribuir com indicativos para as questões que sustentam as ações promovidas por um projeto de pesquisa³ em desenvolvimento. Os pesquisadores⁴ desse projeto têm procurado historiar se a formação continuada assistida⁵ possibilita mudança nas práticas pedagógicas docentes e se essas práticas contribuem para a compreensão dos eventos e práticas de leitura e escrita na perspectiva dos multiletramentos⁶ em face do contexto e das práticas cotidianas em que os sujeitos estão imersos na sociedade contemporânea.

¹ Neste texto, compreendemos o termo “Alfabetização” conforme descrito por Soares (2003; 2016) como a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e escrever; é a apropriação da representação visual da cadeia sonora da fala. Já o “Letramento” é a ação que “busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira [...] numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2009, p. 11).

² Ver Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, do MEC, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

³ Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso o fomento concedido por meio do Processo nº 151442/2014.

⁴ Agradecemos, de forma especial, às pesquisadoras Albina Pereira de Pinho Silva e Neusa Inês Philippsen a leitura cuidadosa e as contribuições ao texto inicial.

⁵ “Formação continuada assistida” é um termo cunhado pelo grupo de pesquisadores que participam do referido projeto e encerra em seu significado mais amplo o trabalho realizado pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), pelas unidades administrativas da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC) e pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* PROFLETRAS/unidade da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Campus de Sinop). Cf. Santos e Santos (2016).

⁶ O projeto trabalha na perspectiva dos multiletramentos conforme descritos por Rojo e Moura (2012). O conceito “aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de contribuição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

Objetivamos apresentar a proposta do Programa Nacional em rede e mapear a abrangência territorial e numérica das duas unidades mato-grossenses nos três primeiros anos de existência, desde sua implantação em 2013, com o ingresso da Turma 1, até a qualificação das Propostas de Intervenção da Turma 2. Também descrevemos resultados e impactos nas unidades da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), nos mestres/mestrandos no que diz respeito à formação profissional, bem como nas unidades de ensino onde atuavam e, conseqüentemente, nos alunos por eles atendidos.

Além desta introdução, abordamos alguns pressupostos teóricos relacionados àquilo que consideramos os pilares que sustentam o Programa. Posteriormente, apresentamos os procedimentos metodológicos. Em seguida, descrevemos parte dos resultados obtidos até o momento. Nas considerações finais, tecemos reflexões, inquietações e perspectivas.

2 A formação do profissional de Letras e o ofício de ensinar Língua Portuguesa

Para início desta seção, asseveramos a necessidade de buscar novos rumos para a formação inicial e contínua do docente de Letras. Apresentamos propostas de política governamental em nível nacional, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o PROFLETRAS, e em nível estadual, como o Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica (PEIP), com vistas a possíveis desdobramentos e mudanças nas práticas do docente de Letras e nos graus de letramentos de seus alunos. Traçamos breves considerações acerca dos letramentos desejáveis, das novas demandas da “sociedade digital” e da pesquisa interventiva.

Há mais de uma década temos discutido a formação inicial e contínua de docentes – mais especificamente do contexto mato-grossense – amparados em estudos nacionais e internacionais (*e.g.*, SANTOS; RAMOS, 2014; SANTOS; RAMOS; SILVA, 2012; SANTOS; JUSTINA; JUSTINA, 2014; SANTOS; CUNHA; TRUGILLO, 2014; SANTOS; SILVA, 2013). Os estudos mostram que, embora tenhamos consideráveis avanços, não temos atingido índices satisfatórios de formação nas licenciaturas, reverberados nos resultados de baixos indicadores de letramento da população, já mencionados no início deste texto. É necessário, pois, rompermos os paradigmas tradicionais que não se adequam às mudanças que movem a sociedade contemporânea e, simultaneamente, a educação e seus profissionais. Para Simões (2015), o presente século clama por um ensino eficiente, possível mediante inovações das metodologias protagonizadas nos contextos educacionais.

Diante desse cenário, a formação é compreendida e exercida em um *continuum*, com vistas a privilegiar, dentre outras questões: o trabalho colaborativo; o incentivo ao estudo coletivo na escola, com acompanhamento sistemático, criterioso e cuidadoso; a possibilidade de valorização do conhecimento e do estudo; o protagonismo do profissional; a construção de um projeto coletivo no lócus da escola, espaço de trabalho por excelência do professor; a criação de espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e possam conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2005, 2010; NÓVOA, 2009; MARCELO, 2009; SIMÃO et al., 2009).

Além de inúmeras ações isoladas, como é o caso do que se tem buscado realizar por meio de reestruturações curriculares (e.g., SANTOS; JUSTINA, 2015), há, também, as políticas públicas educacionais que buscam mudar esse quadro. No âmbito nacional, ações como o PIBID⁷ e as Olimpíadas de Língua Portuguesa⁸, para citar apenas algumas, instituídas pelo Ministério da Educação (e parceiros), têm estimulado a formação de docentes.

Na Portaria⁹ nº 46, de 11 de abril de 2016, que aprova o novo Regulamento do PIBID, fica evidente essa intenção do governo: além do objetivo da formação do licenciando, há um compromisso explícito com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas. Se, na versão anterior do Programa, as instituições de ensino superior (IES) escolhiam as escolas parceiras a partir da existência de um professor supervisor que apresentasse o perfil para a função, na versão atual as escolhas das parceiras são feitas a partir de uma lista de escolas prioritárias disponibilizada pelo MEC. A premissa é que os projetos das IES se alinhem aos demais projetos e ações das escolas parceiras – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, Mais Educação, dentre outros – de forma que os subprojetos sejam agrupados por eixos estruturantes. Do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental (EF), têm-se a Alfabetização e o Numeramento; do 4º ao 9º ano do EF, tem-se o Letramento.

Ainda no âmbito nacional, no intuito de contribuir para minimizar a problemática dos baixos índices de letramento dos alunos, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) aprovou, em 2013, o PROFLETRAS, com a especificidade de atender aos professores de Letras, da rede pública de ensino, em efetivo exercício

⁷ CAPES. PIBID. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 11 maio 2016.

⁸ Para mais informações sobre as Olimpíadas de Língua Portuguesa, acessar o endereço eletrônico: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/>>.

⁹ O documento na íntegra pode ser encontrado em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2016.

profissional, que atuam especificamente no Ensino Fundamental (EF), do 1º ao 9º ano, na área de LP na Educação Básica. O Programa, oferecido em rede nacional, é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e conta com a participação de 50 unidades de ensino superior do país. Dadas a natureza, a especificidade e a abrangência do Programa, a proposta aponta nove importantes e complexos motivos que justificam a constituição e consolidação de uma rede nacional de formação:

- (a) a despeito da conjuntura econômica em ascensão, o Brasil vem sendo classificado nos níveis muito baixos quanto ao desempenho na Educação Fundamental, tanto em avaliações entre os países do Mundo, quanto naquelas que comparam as distintas localidades do País, ressalvadas as diferenças regionais já sobejamente conhecidas;
- (b) segundo pesquisas, já se comprovou que a solidificação de índice razoavelmente satisfatório de desenvolvimento de um Estado depende, de forma visceral, do avanço educacional do seu povo;
- (c) a linguagem constitui fator de identidade de comunidades de fala, de grupos ou de uma Nação inteira e seu domínio pleno é passaporte de poder e cidadania;
- (d) a apropriação de habilidades específicas de leitura e de escrita deve processar-se tão bem quanto necessários forem os papéis sociais de que gozam os falantes por força das necessidades comunicativas adequadas contextualmente;
- (e) a Escola é a principal Agência promotora dos processos de alfabetização e letramento;
- (f) o professor é o “agente-pivô”, mediador primordial da lecto-escrita, que deve estar sempre e adequadamente preparado para empreender o investimento de desenvolver as potencialidades discursivas dos alunos;
- (g) o Corpo Docente do Ensino Fundamental não está devidamente qualificado para exercer as práticas letradas esperadas na Escola inclusiva;
- (h) após concluir o Ensino Fundamental, o Corpo Discente apresenta lacunas importantes de letramento, de natureza linguístico-discursiva, quer na modalidade falada (no caso dos ouvintes), quer na modalidade escrita do Português;
- (i) há altos índices de evasão escolar ao longo de todas as séries do Ensino Fundamental na Escola brasileira. (Proposta PROFLETRAS, 2013, p. 4)

Em virtude disso, a composição da proposta encontra-se organizada na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, assim descrita:

Na formação do professor que atua na Educação Básica (1º ao 9º ano), fundamental é o aprofundamento do seu conhecimento nos estudos voltados para a linguagem, o que lhe possibilitará uma posição madura intelectualmente, permitindo-lhe posicionar-se frente à [sic] realidade linguística do aluno nos mais diferentes níveis, associados à linguagem e a sua leitura de mundo... (Proposta PROFLETRAS, 2013, p. 4)

Sob essa égide, a área de concentração está alicerçada em duas linhas de pesquisa, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Linhas de pesquisa do PROFLETRAS

Teorias da Linguagem e Ensino: linguagens e letramentos	Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes
Esta linha de pesquisa visa a retomar as noções de língua e linguagem, bem como a distinguir as linguagens naturais das artificiais. Ademais, tem o intuito de consolidar estudos sumariados na sequência: (a) descrição e normatização das linguagens; (b) avaliação de processos fonológicos que interferem na aquisição da leitura e da escrita; (c) domínios textuais e semântico-discursivos; (d) graus de arbitrariedade e iconicidade das linguagens naturais e não naturais; (e) identidades e construções antropológicas e literárias; (f) dialogicidade entre comunidades discursivas e manifestações étnico literárias; e (g) formação do leitor.	Esta linha de pesquisa tem como foco estudos que se voltem para: (a) compreensão de Educação Inclusiva: conceito de (a)tipicidade; (b) causas do fracasso escolar no Brasil; (c) configuração de transtornos de linguagem e de aprendizagem, casos com comprometimentos cognitivos e sem comprometimentos cognitivos; (d) letramento da comunidade surda; (e) procedimentos pedagógicos possíveis e proporcionais aos diferentes quadros de atipicidade e de agravamento; e (f) produção de material instrucional orientado, adequado e inovador.

Fonte: extraído da Proposta PROFLETRAS aprovada pela CAPES (2013, p. 4).¹⁰

O PROFLETRAS busca materializar dez objetivos, sendo que a principal meta aponta para o empoderamento dos docentes a partir de valor pedagógico agregado em linguagem, com vistas a favorecer a reflexão, a tomada de novos posicionamentos e a promoção de inovações das práticas profissionais. Busca-se, com isso, que os docentes promovam:

- (i) o aumento do nível de qualidade de ensino dos alunos do EF, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita;
- (ii) o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o percurso do Ensino Fundamental na Escola brasileira;
- (iii) o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da *web* pressuposta;
- (iv) uma atitude proativa dos professores em relação aos alunos com graus distintos de atipicidade;
- (v) o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos, compatível aos nove anos cursados durante o Ensino Fundamental. (Proposta PROFLETRAS, 2013, p. 5)

O Programa adota uma perspectiva transdisciplinar abalizado em múltiplas tendências teórico-metodológicas no intento de formar docentes de LP volvidos para a inovação na sala de aula. Espera-se, também, despertar uma postura de professor-pesquisador que, enquanto realiza as propostas de intervenção, reflita sobre diferentes usos da linguagem na sociedade.

¹⁰ A Proposta pode ser encontrada em: <<http://portal.unemat.br/?pg=site&i=profletras-sinop&m=normas>>. Acesso em: 11 maio 2016.

Para receber o título de Mestre em Letras, o docente tem de cumprir a carga horária de 360 horas distribuída em dois anos, ou seja, é necessária a integralização de, no mínimo, 24 créditos. Dentre as disciplinas ofertadas, duas são de fundamentos; cinco são obrigatórias; e três são optativas, escolhidas em um conjunto de 12. Ademais, precisa elaborar uma proposta de intervenção (PI) que privilegie alguma problemática em torno do seu fazer docente.

Espera-se que o projeto tenha característica inovadora e que criticamente envolva o uso das tecnologias digitais. Cada unidade possui conselho e coordenação própria, mas há a coordenação nacional sediada na UFRN e um Conselho Gestor composto por representantes docentes das cinco regiões brasileiras. Esse Conselho é responsável pela deliberação de questões amplas, como aprovação das solicitações de credenciamento e descredenciamento de docentes e definição de diretrizes gerais. No que concerne à PI, o Conselho propôs diretrizes para a realização do que se tem denominado Trabalho de Conclusão Final (TCF). O documento intitulado Diretrizes para a Pesquisa do Trabalho Final no PROFLETRAS segue orientações descritas na Portaria Normativa nº 17 da CAPES (BRASIL, 2009), que dispõe sobre o mestrado profissional, e orienta que a pesquisa deve:

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

As diferentes unidades podem optar pelo formato, desde que seja constituído de uma parte teórica e uma prática. Duas são as possibilidades descritas nas diretrizes: TCF em forma de relatório ou dissertação. No primeiro caso, deve ter no mínimo 50 páginas, acompanhado de produto em forma de um material didático que tenha suportes como vídeo, *software* e caderno pedagógico. No segundo caso, a recomendação é que tenha no mínimo 100 páginas. Sempre que necessário, o projeto deve ser submetido ao Comitê de Ética da instituição a que pertence a unidade do PROFLETRAS¹¹.

A seleção é feita em rede nacional com avaliação anual realizada pelo Núcleo Permanente de Concursos (Comissão Permanente de Vestibulares)¹², simultaneamente, nas unidades participantes. Cada unidade define, antecipadamente, o número de vagas ofertadas. No presente texto, elucidaremos parte dos resultados gerados em duas unidades mato-

¹¹ No caso das unidades da UNEMAT, os discentes submetem seus projetos no seguinte sítio eletrônico do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UNEMAT): <<http://portal.unemat.br/cep>>.

¹² UFRN. COMPERVE. Disponível em: <<http://www.comperve.ufrn.br/>>. Acesso em: 11 maio 2016.

grossenses, sediadas em dois diferentes *campi* da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – Cáceres e Sinop –, que ofertam 18 vagas em cada unidade.

Em Mato Grosso (MT), com uma formação baseada em Ciclo de Formação Humana¹³, o ano de 2016 tem sido marcado pela implantação de significativas mudanças na rede estadual de ensino público. No Orientativo Pedagógico para o referido ano (MATO GROSSO, 2016a), lemos que as mudanças mais significativas referem-se: à nomenclatura usada (mudando de fase para ano); à adoção de avaliação externa; às formas de progressão e registros das aprendizagens; às funções do coordenador pedagógico; ao apoio pedagógico para estudantes com defasagens de aprendizagem; ao controle de infrequência; e aos critérios de enturmação.

Consoante a matriz curricular, no primeiro ciclo (1º, 2º e 3º anos) e no segundo ciclo parcial (4º e 5º anos) a matriz é globalizada, apresentando todos os componentes curriculares como bloco único (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ciências e Ensino Religioso). Excepcionalmente no 6º ano, a escola pode fazer a opção por uma matriz semiglobalizada ou organizada em área de conhecimento/disciplina de acordo com seu Projeto Político-Pedagógico.

Já no terceiro ciclo (7º, 8º e 9º anos), a matriz é estruturada por área do conhecimento com atribuição por disciplina, sendo: Área de Linguagem – Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna; Área de Ciência da Natureza – Ciências; Área de Matemática – Matemática; Área de Ciências Humanas – História, Geografia e Ensino Religioso. Mais especificamente relacionada à formação do docente da Área de Linguagem, a Portaria nº 161/2016/GS/SEDUC/MT¹⁴ orienta para a formação e desenvolvimento profissional na escola, sob a insígnia de *Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica* (PEIP). Como o próprio nome indica, a formação contínua – garantida aos profissionais da rede estadual de ensino público e caracterizada como Política de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso – deve atender a dois vieses interligados, o estudo coletivo, por disciplina, para aprimoramento do profissional, e a

¹³ Para melhor compreensão do assunto e da proposta curricular para a área de linguagens, sugerimos a leitura de: SANTOS, L. I. S.; RAMOS, R. C. G.; PEREIRA, S. C. G. Educação Básica no Estado de Mato Grosso, Brasil: a construção e divulgação das orientações curriculares da área de linguagens. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 59-71, jan.-mar. 2013.

¹⁴ A Portaria aludida institui o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP) e o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoios Administrativos Educacionais (PROFTAAE), cria o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE) e dá outras orientações.

elaboração e desenvolvimento de proposta interventiva, subsidiados pelo estudo mencionado, cujo objetivo consiste em

utilizar os resultados das avaliações externas e internas como indicadores das necessidades de aprendizagens e, assim, identificar os problemas a serem resolvidos para melhoria das práticas profissionais e da proficiência. Enquanto são desenvolvidas atividades de intervenção entre os estudantes em sala de aula, pode-se investigar as melhores estratégias de aprendizagem para cada um deles. (MATO GROSSO, 2016a, p. 3)

A Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC) orienta os docentes para que sua atuação em sala de aula impetre objetivos de aprendizagem específicos. Para tanto, instituiu-os em documento próprio. Em linhas gerais, o Quadro 2 descreve os objetivos de aprendizagem a serem atingidos ao término de cada ciclo em LP.

Quadro 2 – Objetivos de aprendizagem em LP, por ciclo

1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
Realiza inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal. Lê e produz textos, considerando as condições de produção, circulação e recepção. Localiza informações explícitas em textos. Identifica a finalidade de textos de diferentes gêneros. Revisa e reelabora, com ajuda, os próprios textos.	Expressa-se em situação comunicativa oral com opiniões embasadas. Reconhece os diversos gêneros textuais e suas tipologias e em quais suportes são veiculados. Desenvolve o senso crítico por meio da leitura de diversos gêneros textuais. Produz e revisa gêneros menos usuais relativos aos diferentes componentes curriculares. Avalia textos midiáticos considerando o contexto social, político e econômico.	Compreende com autonomia as informações principais e secundárias contidas nos gêneros textuais em estudo, construindo significados e estabelecendo relações de causa, efeito e consequência. Produz textos de diversos gêneros com coerência e coesão considerando as características, finalidade, estrutura e os interlocutores. Analisa os textos produzidos, melhorando aspectos discursivos, gramaticais e ortográficos.

Fonte: elaborado com base na Matriz de objetivos de aprendizagem para escolas de EF urbanas/2016 (MATO GROSSO, 2016b, p. 39-49).

Pelo exposto até o momento, é possível perceber estreita relação entre as políticas públicas educacionais adotadas pelo PIBID, pelo PROFLETRAS e pelo PEIP, especialmente na expectativa de que as PI mobilizem as desejáveis mudanças nos índices de letramento do alunado das escolas da rede pública de ensino de Mato Grosso.

De fato, a pesquisa interventiva, ou pesquisa-ação, tem sido tomada como uma possibilidade para a reconstrução das relações entre a universidade e a sociedade, ou, mais especificamente, o contexto educacional (DENZIN; LINCOLN, 2006). Pimenta (2005, p. 521) aponta a necessidade de realizar “pesquisas com os profissionais nos contextos escolares e não sobre eles”. Bortoni-Ricardo (2008, p. 42), por sua vez, defende a pesquisa

qualitativa em sala de aula, cuja tarefa é “construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”. A aludida autora assevera que é importante que o professor seja tencionado a direcionar um olhar de pesquisador às suas práticas e o caracteriza, assim como Kleiman (2006), como “agente letrador” ou “agente de letramento” (BORTONIRICARDO, 2010).

Essa defesa encontra, pois, respaldo nas tendências atuais para o ensino de LP, inclusive nos documentos oficiais (*e.g.*, nos Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais). O foco não se direciona mais especificamente ao ensino da língua em uma concepção abstrata e atomizada, nas palavras de Bazerman (2015), mas sim, como uma prática social, essencialmente dialógica, discursiva (BAKHTIN, 1999).

Consoante Rojo (2009), um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos possam participar, de maneira ética, crítica e democrática, das várias práticas sociais em que se utilizam letramentos. Os estudos do letramento – uma das principais bases teóricas do PROFLETRAS – partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem, e exigem, assim, a mobilização de diversos recursos e conhecimentos dos participantes, concebendo uma nova relação entre o oral e o escrito (KLEIMAN, 2007; GUIMARÃES; KERSCH, 2012). Baseiam-se nos gêneros, que “são modos de fazer coisas – e como tais corporificam o que se deve fazer, trazendo marcas do tempo e lugar no qual se realizam tais coisas, bem como os motivos e ações realizados nesses lugares” (BAZERMAN, 2015, p. 35). Os gêneros emolduram e situam o momento da escrita, identificam um espaço e um evento e implicam orientações, compreensões típicas, instrumentos e trajetórias possíveis; assim, os textos são “sempre contextualizados na vida das pessoas que leem e escrevem e situados em espaços sociais nos quais circulam”, em que “cada novo texto pode relacionar-se com textos procedentes de outros modos”, caracterizando a intertextualidade (BAZERMAN, 2015, p. 45/77).

De acordo com Kleiman (2008), os textos hoje são multimodais, e a leitura é um processo de produzir significação. Para ela, a

aprendizagem de leitura e de produção de qualquer texto de qualquer gênero da escrita sempre envolve capacidades de articular o gênero à situação social e capacidades de textualização para agir e fazer sentido por meio da escrita.

Essas capacidades constituem, em última instância, o objetivo final de todo programa de letramento escolar. (KLEIMAN, 2008, p. 509)

Em tempos de céleres mudanças, a hipermodernidade, termo defendido por Rojo e Barbosa (2015), aponta a necessidade de a escola trabalhar na perspectiva dos multiletramentos, em que o ato de ler articule as diferentes e diversas modalidades de linguagem potencializadas pelo suporte pedagógico das tecnologias da informação e comunicação. Na Seção 4, retomaremos essas questões no âmbito das propostas de intervenções realizadas.

3 Percorso metodológico

Este estudo filia-se ao paradigma qualitativo-interpretativista de pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006). Os dados que o compõem são provenientes dos ingressantes dos dois primeiros processos seletivos do PROFLETRAS: a primeira turma teve ingresso em agosto de 2013 e conclusão em agosto de 2015; a segunda turma, que ingressou em novembro de 2014 e tem prazo para conclusão até final de novembro de 2016, teve sua qualificação da PI no final de 2015.

Para atingir o objetivo proposto, primeiramente realizamos uma coleta de informações primárias, feita diretamente na secretaria¹⁵ de cada uma das unidades do PROFLETRAS da UNEMAT, para a obtenção de dados mais específicos acerca dos discentes: idade, endereço, vínculo profissional e condições para estudo (no que diz respeito à obtenção ou não de afastamento remunerado e bolsas), bem como currículo *lattes*. No que concerne aos docentes, interessou-nos saber a idade, a filiação acadêmica, o tempo de doutoramento e a experiência na Educação Básica. Esses dados oportunizaram a elaboração do perfil dos sujeitos que nutrem diretamente as duas unidades desde sua implantação em 2013.

Nessa etapa, obtivemos, também, acesso aos projetos da Turma 2, uma vez que ainda não haviam sido disponibilizados no sítio eletrônico do Programa. De posse das PI, após a leitura, foram categorizados em uma planilha, contendo autor, orientador, título, previsão de turma(s) a ser(em) contemplada(s) com a proposta, rede de ensino, metodologia, previsão de produto a ser gerado, objetivos, perguntas de pesquisa e referencial bibliográfico básico.

¹⁵ Agradecemos aos profissionais técnicos-administrativos da Educação Superior, Douglas Luis Natari Barbosa e Michael Jhonatan Sousa Santos, secretários da unidade Sinop e da unidade Cáceres, respectivamente, pelo pronto atendimento e cedência dos dados solicitados.

Esses itens foram elencados com base no modelo de PI¹⁶ adotado pelos discentes da unidade de Sinop.

Na sequência, passamos para a segunda etapa da pesquisa, que foi coletar diretamente na página eletrônica¹⁷ os Trabalhos de Conclusão Finais das Turmas 1 de ambas as unidades. Diante da grande quantidade de dados, para a sistematização, elaboramos, também, uma planilha com as seguintes categorias: autor, orientador, título, turma(s) contemplada(s) com a proposta de intervenção, número de alunos participantes, rede de ensino, objetivo(s), metodologia, produto gerado, referencial bibliográfico de base e resultados obtidos.

Sendo assim, o *corpus* de dados analisados na pesquisa compõe-se de diferentes documentos, quais sejam: (i) proposta do Programa aprovada pela CAPES; (ii) listas com dados pessoais dos docentes/discentes; (iii) Propostas de Intervenção das Turmas 2, sendo dez da unidade de Sinop; e treze da unidade de Cáceres; e (iv) 36 Trabalhos de Conclusão Finais das Turmas 1, sendo 18 de cada unidade.

4 Resultados

A tessitura desta seção apresenta-se da seguinte forma. Primeiramente, expomos o perfil das unidades mato-grossenses do PROFLETRAS, dos docentes e dos discentes. Em seguida, apresentamos os TCF das Turmas 1 e as PI das Turmas 2, bem como descrevemos os resultados apreendidos da leitura e análise dos dados que formalizam o *corpus* e das impressões como partícipes do *continuum* das ações em uma das unidades.

4.1 Unidades mato-grossenses do PROFLETRAS: docentes, discentes e propostas

Conforme afirmamos anteriormente, o Estado de Mato Grosso foi contemplado com duas unidades do PROFLETRAS, ambas sediadas na UNEMAT. No âmbito da legalidade, abalizam a oferta do Curso na Instituição, a Resolução nº 001/2013 (CONSUNI), que autoriza a associação da UNEMAT ao PROFLETRAS; a Resolução nº 015/2013 (CONSUNI), que aprova o Regimento da Pós-Graduação *stricto sensu* da UNEMAT; e a Resolução nº 028/2013 (CONSUNI), que dispõe sobre o Regimento interno da Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Letras –PROFLETRAS/UNEMAT.

¹⁶ UNEMAT. Disponível em: <<http://portal.unemat.br/?pg=site&i=profletras-sinop&m=formularios>>. Acesso em: 10 maio 2016.

¹⁷ Os TCF da Turma 1 do PROFLETRAS/unidade Cáceres estão disponíveis em: <<http://portal.unemat.br/profletras-caceres>> (acesso em: 10 maio 2016). Os da Turma 1 da unidade Sinop estão disponíveis em: <<http://portal.unemat.br/profletras-sinop>> (acesso em: 10 maio 2016).

Uma das unidades localiza-se na sede da UNEMAT, em Cáceres. Quando o PROFLETRAS foi implantado nesse *campus*, já existia um Programa de Mestrado Acadêmico em Linguística em andamento desde 2008, e vários professores atuavam em ambos os programas. O quadro inicial era composto por dez docentes e, em 2016, nove estavam credenciados, tendo havido a aposentadoria de uma docente, a solicitação de descredenciamento de outra e o afastamento de uma terceira do quadro inicial, juntamente o credenciamento de duas novas docentes. Desses nove, sete possuíam o título de doutor em Linguística (cinco na subárea de Análise do Discurso, um em Sociolinguística e um em Aquisição da Linguagem) e dois em Literatura (um em Teoria e História Literária e outro em Estudos Comparados de Literatura de LP), obtidos entre 2006 e 2013. O Conselho dessa unidade do PROFLETRAS optou pelo desenvolvimento de dissertação como trabalho final.

Ao todo, 199 docentes inscreveram-se para a seleção da primeira turma, e todas as 18 vagas foram preenchidas. A Turma 1 foi composta por professores efetivos das esferas estadual e municipal. Dois atuavam na rede municipal e não obtiveram afastamento para qualificação. Dos 16 (dezesesseis) que atuavam na esfera estadual, cinco encontravam-se em estágio probatório, o que os impediu de obter afastamento para qualificação. Onze tiveram afastamento parcial de 50% da carga horária, sendo que, dentre eles, três somente foram afastados no último semestre, pois os demais estavam cumprindo estágio probatório. Quando ingressaram no Programa, os discentes tinham entre 26 e 51 anos (média de 37 anos) e experiência de três a 32 anos em sala de aula (a maioria, em média, 15 anos). Eram provenientes de 15 diferentes municípios mato-grossenses: Arenápolis, Cáceres, Campo Verde, Confresa, Conquista D'Oeste, Cuiabá, Nova Olímpia, Nova Xavantiva, Paranatinga, Pontes e Lacerda, Porto Esperidião, Poxoréu, Rondonópolis, Tangará da Serra e Várzea Grande. As distâncias que separavam os locais onde os mestrandos residiam da unidade do PROFLETRAS em Cáceres variavam de 188 a 1.230 km (em média, 405 km). Todos receberam bolsa da CAPES para os estudos. O grupo de docentes dessa unidade optou pela realização do TCF em forma de dissertação. O Quadro 3 apresenta o título e os objetivos das propostas.

Quadro 3 – Dissertações da Turma 1 (PROFLETRAS/Cárcere)

Título do TCF	Objetivo da proposta
Análise discursiva de dicionários: uma proposta pedagógica	Tomar o dicionário como objeto discursivo para trabalhar questões sobre o ensino de língua, considerando-o como instrumento linguístico discursivo onde se institucionaliza um saber sobre a língua, em oposição ao seu uso como mero objeto de consulta.
Saberes e sabores: das leituras de narrativas literárias africanas à construção de leitores na EJA	Estimular a leitura literária e contribuir com a formação leitora dos estudantes; igualmente refletir sobre as temáticas abordadas nos contos e sobre a consolidação da Lei nº 10.639/2003.
O teatro como recurso pedagógico na produção textual de alunos do Ensino Fundamental	Produzir textos orais e escritos a partir de experiências em grupo relacionadas a leituras, trabalho de campo, pesquisa e representação teatral.
Discursividade e autoria no trabalho com o jornal escolar: possibilidades de deslocamentos no ensino de Língua Portuguesa	Propor um espaço de interlocução e debates sobre o ensino de leitura e escrita, em que o aluno busque o ritual da escrita, de modo que construa um espaço de dizer, tendo como base a elaboração do jornal escolar, problematizando, dessa forma, as práticas vigentes de ensino de LP.
O processo de construção do documentário <i>Memórias de uma escola</i> : práticas de leitura e escrita	Refletir sobre as práticas de leitura e escrita, tomando como fio condutor o espaço urbano, buscando compreender, sob o viés do funcionamento da memória, a constituição da cidade, o apagamento das etnias indígenas em solo paranatinguense e o papel social da escola.
Leitura literária e fotonovelas: entrelaçamentos para constituição do leitor no Ensino Fundamental	Proporcionar aos alunos, a partir da atividade sistemática de leitura literária, mecanismos para sair da condição de leitor decodificador, para aquele que toma a leitura como apropriação, invenção, produção de sentidos e, portanto, mais atento à sua consciência de mundo.
Autoria e resistência: a memória do assentado no processo de intervenção pedagógica na escola	Transformar o processo de constituição de autoria na escola em algo significativo para o aluno enquanto sujeito histórico que encontra na língua uma forma de manifestar-se ideologicamente.
Novos gestos de interpretação: o desafio de “ensinar” a ler	Desenvolver a prática de leitura numa perspectiva discursiva, propiciando a desnaturalização da noção de leitura enquanto prática inteligível, possibilitando a formação de sujeitos-leitores.
Das histórias de leitura à leitura dos alunos do CEJA: <i>eu era cego, porque não sabia ler</i>	Tomar as histórias dos alunos e a partir delas produzir leitura.
A produção de paródias: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa	Aliar a tecnologia e a LP, através da pesquisa no celular e na sala de informática, do contato com vídeos baixados, músicas compartilhadas via <i>bluetooth</i> , filmes exibidos e circulação das paródias no Facebook.
Uma prática de ensino de leitura no entremeio: o sistema de representação político brasileiro	Realizar um trabalho de intervenção sustentado em práticas discursivas de leitura, a fim de que os alunos ocupem uma função de autoria, para que possam construir e compreender os sentidos possíveis para produzir efeitos de ousadia em seus textos; refletir sobre a oralidade, com relação ao sistema de representação político brasileiro.
Caminhos possíveis para a formação do leitor: um olhar para as literaturas africanas	Desenvolver estratégias para a leitura do texto literário africano; a partir das temáticas infância e escola, estabelecer um diálogo com outros textos e materiais, expandir o repertório de leitura e desmistificar a visão quase que cristalizada que se tem da África.
Da sala de aula para o bairro e vice-versa: uma proposta de leitura e escrita	Proporcionar atividades significativas de trabalho com a LP nas modalidades oral e escrita, voltadas para o cotidiano, a fim de desenvolver suas competências comunicativas e aprimorar seus domínios de língua em diferentes situações sociais.
Múltiplos sentidos de consumismo em práticas de leitura de alunos do 8º ano	Pensar a leitura, interpretação e produção escrita, discutindo o efeito ideológico e as condições de produção; compreender, pela efetividade dos trabalhos, a opacidade da língua e que os sentidos podem ser outros numa mesma e em diferentes materialidades.
Produção de quadrinhos na escola e a constituição da autoria	Apresentar possibilidades de produção de condições para a constituição de autoria do aluno, por meio da formulação de histórias em quadrinhos, mostrando a importância da compreensão do processo de escrita.
Práticas de leitura na escola: uma abordagem discursiva	Apresentar proposta de ressignificação das próprias práticas pedagógicas, com o interesse de desconstruir conceitos cristalizados; desconstruir o sedimentado e erguer sobre novos alicerces a posição-sujeito professor e, por consequência, a maneira como o professor e seus alunos passarão a se relacionar com as aulas de língua e a leitura.
Poesia na escola: uma possibilidade de humanização e formação de leitores	Criar um grupo de leitores e declamadores na E. E. João Mallet em Nova Xavantina-MT, com o propósito de investigar se a poesia tem o poder de humanizar e formar leitores.
A escrita como prática social: a carta de reclamação como objeto de ensino	Inserir os alunos em situações reais de uso da escrita, por meio de uma carta argumentativa de reclamação dirigida ao prefeito da cidade de Rondonópolis.

Fonte: TCF dos discentes da Turma 1, PROFLETRAS/Cárceres.

Essas PI foram desenvolvidas em duas escolas da rede municipal de ensino, em um 6º e em um 8º ano, atendendo a 52 alunos. Dezesseis escolas estaduais foram contempladas, sendo cinco nonos anos, oito oitavos anos e três sextos anos, e o número de alunos envolvidos foi de 426.

Os TCF foram orientados por todos os dez docentes do quadro permanente, sendo que três orientaram um TCF, seis orientaram dois e um orientou três. De acordo com a filiação teórica da formação dos docentes, 11 trabalhos tiveram ênfase nos estudos da Análise do Discurso, dois na Linguística Textual e cinco em estratégias de leitura com base na Sequência Básica e Expandida (COSSON, 2012) e na Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Os objetivos apontam a proposição de atividades significativas no sentido de transformar a sala de aula em um importante lócus de interlocução e debates sobre o ensino de leitura e escrita, tendo como fio condutor a reflexão do uso da língua como aliada na constituição de autoria. Chama-nos à atenção um dos objetivos descritos, em que o autor descreve seu anseio pessoal de ressignificação de suas práticas pedagógicas como forte motriz para mudanças nos alunos. Todos os objetivos estão, por sua vez, em consonância com os objetivos do Programa e das orientações descritas na Seção 2 deste texto. Além das dissertações, destacam-se os planejamentos de projetos como importantes produtos gerados, culminando em produções como almanaque constando coletânea de história em quadrinhos criada pelos alunos com suporte do *software HagáQuê*, jornal escolar impresso com conjunto de atividades de gêneros textuais, contos, propagandas, entrevistas, fotografias, filmagens, documentários, *weblogs*, *vlogs*, revista de fotonovelas, pesquisa em laboratório de informática e visita a exposição de artes plásticas.

Foram 174 inscritos na seleção para compor a Turma 2 PROFLETRAS/Cáceres, mas somente 13 vagas foram preenchidas e cinco ficaram ociosas. Eram provenientes de oito municípios mato-grossenses (Cáceres, Cuiabá, Glória do Oeste, Paranatinga, Porto Estrela, São José dos Quatro Marcos, Tangará da Serra e Várzea Grande) e um de Goiás (Aragarças). As distâncias que os separavam da unidade do PROFLETRAS em Cáceres variavam de 90 a 740 km. Todos receberam bolsa da CAPES. Os discentes são professores efetivos das esferas estadual e municipal: duas atuam somente na rede municipal, sem afastamento para qualificação; dez atuam somente na rede estadual e tiveram afastamento total para qualificação; e um trabalha nas redes estadual e municipal, com afastamento. Quando

ingressaram no Programa, os discentes tinham entre 34 e 54 anos (média de 42 anos) e experiência de quatro a 32 anos em sala de aula (em média, 17 anos).

Quadro 4 – Título e objetivo geral das PI (Turma 2 PROFLETRAS/Cáceres)

Título do Projeto	Objetivo da proposta
O bairro Ponte Nova tem memória: uma proposta de estudo da língua por meio da produção de HQ	Contribuir com a produção escrita dos alunos por meio da elaboração de histórias em quadrinhos (HQ).
Uma abordagem discursiva sobre leitura e escrita nos processos constitutivos da propaganda	Dar condições aos alunos para que leiam discursivamente os textos publicitários, e, afetados pela exterioridade da língua, se constituam também autores desse objeto.
Autobiografia como prática no Ensino Fundamental	Realizar um trabalho discursivo sobre autobiografia, em sala de aula, para que os alunos se constituam sujeito-autores.
Leitura literária e contação de histórias: perspectivas para o gênero conto no Ensino Fundamental	Desenvolver competências e habilidades leitoras, numa perspectiva que valoriza a prática literária como fonte de prazer e conhecimento, por meio do gênero conto, com destaque para a obra de Ivens C. Scaff.
Leitura e releitura de crônicas literárias brasileiras em sala de aula	Possibilitar formação do leitor literário a partir da ampliação das possibilidades de leitura e releituras de crônicas literárias brasileiras
A constituição do nome da cidade Porto Estrela – MT: uma proposta discursiva para assunção de autoria no ensino de LP	Colocar em evidência o processo de significação do nome da cidade, de modo que os alunos também possam, no processo de apropriação da língua, identificar-se no funcionamento da linguagem enquanto portoestrelenses, ou seja, como partes constitutivas dessa cidade.
A constituição de um glossário de ditados populares: uma proposta discursiva para o ensino de LP	Possibilitar que os alunos trabalhem o funcionamento discursivo dos ditados populares nos dizeres dos moradores da comunidade de Aparecida Bela
A linguagem humorística nas práticas de leitura na educação de jovens e adultos	Propor práticas de leitura por meio da literatura e outras artes, com a finalidade de ampliar o sentido de ler, privilegiando a leitura de textos humorísticos como uma possibilidade de constituição do aluno-leitor no Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos.
Produção de diferentes formas de leitura na escola pública de Educação Básica de Mato Grosso: uma escuta para a prática docente	Propiciar condições de produção de leitura na escola sustentadas numa perspectiva discursiva, para que o aluno, por meio de diferentes materiais, constitua uma posição de sujeito-leitor crítico.
O texto literário e a leitura: proposta de intervenção teórico- metodológica no desenvolvimento da escrita	Fazer com que os alunos do 6º ano desenvolvam, por meio do texto literário, habilidade na leitura e capacidade de autoria na escrita.
Contação de causos e lendas: cenas do cotidiano na sala de aula	A partir de causos e lendas, alcançar a produção textual dos alunos como uma prática linguística efetiva, a fim de dar identidade e autonomia à oralidade pela recontação e escrita das histórias.
Leituras e versões de Peter Pan na perspectiva discursiva	Trabalhar a leitura e a escrita na perspectiva discursiva para desenvolver a formação de leitores e autores.
O Dicionário como espaço de produção de sentido nas aulas de LP	Criar condições para que o aluno compreenda os sentidos produzidos pelo dicionário com relação ao verbete índio em diferentes dicionários e observar o funcionamento destes, que se constituem em uma materialidade que conta a história da nossa história linguística.

Fonte: propostas de intervenção dos discentes da Turma 2, PROFLETRAS/Cáceres.

Como a Turma 2 ainda não havia concluído o desenvolvimento das ações da PI quando foi feita a coleta de dados para este estudo, optamos por realizar apenas uma breve análise das intenções descritas. As propostas foram orientadas por sete dos nove professores que faziam parte do Programa em 2015, quando houve a distribuição das orientações. Quatro docentes orientaram dois discentes, dois orientaram um discente e um orientou três discentes, correspondendo o tema proposto pelo discente à área principal de pesquisa do orientador.

Quatro das propostas estavam diretamente relacionadas ao ensino de Literatura. Das 13 propostas, seis enfatizavam a leitura; cinco, a escrita; e duas, a leitura e a escrita. As turmas do EF contempladas (duas do 6º ano da rede municipal; uma turma multisseriada dos 7º, 8º e 9º anos, uma do 5º ano, três do 7º ano, quatro do 8º ano e duas do 9º ano da rede estadual) possuíam entre seis e 46 alunos (em média, 24 alunos por sala). O total de alunos contemplados foi de 312 (73 da rede municipal de ensino e 239 da rede estadual). O Quadro 4 mostra o título e o objetivo geral de pesquisa de cada um das PI em andamento nas escolas no ano letivo de 2016.

A outra unidade mato-grossense, sediada em Sinop, fica ao norte do Estado e dista cerca de 700 km da unidade de Cáceres e 500 km da capital Cuiabá. Trata-se do primeiro Programa de Pós-Graduação do *campus*, que é bastante novo (fundado em 1991) e tem um rol de docentes igualmente jovem. Atualmente, o quadro de professores do Programa, vinculados à Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL – Letras e Pedagogia) do *campus* e de outros *campi* (Tangará da Serra e Juara), é formado por 12 docentes. Após o início do Programa, dois deles foram descredenciados (um por aposentadoria e outro por ter assumido outras atividades acadêmicas) e três novos foram credenciados. O panorama de formação e experiência é referente aos dez docentes registrados no lotacionograma de 2015. Seis possuíam doutorado em Literatura (dois em Literatura Brasileira, um em Teoria da Literatura e três em Literaturas de LP), concluídos entre 2003 e 2010, e apenas um dele já havia atuado, por curto período, em um curso de pós-graduação *stricto sensu*. Quatro possuíam titulação em Linguística (dois em Análise do Discurso, um em Linguística e um em Linguística Aplicada), obtidas entre 2007 e 2012, e apenas um atuava em um Programa de Mestrado Acadêmico. Tinham idade entre 41 e 54 anos (média de 47 anos) e vasta experiência na graduação e na Educação Básica.

A seleção para a primeira turma teve 211 inscritos. Os 18 discentes aprovados para a Turma 1 do PROFLETRAS/Sinop eram professores efetivos das esferas estadual e municipal. Três atuavam somente na rede municipal; um com afastamento total e dois sem afastamento. Dos 11 que apenas atuavam na esfera estadual, cinco encontravam-se em estágio probatório, o que os impediu de obter afastamento para qualificação. Seis tiveram afastamento parcial de 50% da carga horária. Uma, que atuava com 60h, estava em regime probatório de 30h e obteve afastamento das 30h do outro regime em que já era efetivada. Quatro eram profissionais das duas esferas, distribuídas em 30h de âmbito estadual e 20h de âmbito

municipal. Destes, um obteve afastamento total do município, e um redução parcial. Dois estavam em estágio probatório na rede estadual, sem afastamento. Os que não obtiveram afastamento, por motivos diversos, conciliaram trabalho e estudos.

Quando ingressaram no Programa, os discentes tinham entre 24 e 45 anos (média de 35 anos) e experiência de quatro a 16 anos em sala de aula (a maioria, em média, 12 anos). Eram provenientes de 11 diferentes municípios mato-grossenses: Aripuanã, Colíder, Guarantã do Norte, Juara, Juína, Matupá, Nova Mutum, Sinop, Sorriso, Terra Nova do Norte e Várzea Grande. As distâncias que separavam os locais onde os mestrandos residiam da unidade do PROFLETRAS em Sinop variavam de 80 a 700 km (em média 300 km) e, não raramente, os discentes tinham de percorrer estradas sem pavimentação asfáltica, o que dificultava o acesso e, em alguns casos, levava a viagens de até 30 horas. Todos receberam bolsa da CAPES para custear os estudos.

O grupo de docentes dessa unidade optou pela realização do TCF em forma de relatório. Para melhor visualização e compreensão, o Quadro 5 apresenta com os títulos e objetivos dos trabalhos. As PI foram desenvolvidas em duas escolas da rede municipal de ensino, em um 5º e em um 7º ano, atendendo a 43 alunos. Ao todo, 16 escolas estaduais foram contempladas, sendo 16 nonos anos, três oitavos anos, um sétimo ano, dois sextos anos e um quinto ano. Quatro discentes desenvolveram a PI em mais de uma turma (até em cinco), e o número de alunos envolvidos foi de 682. Os dados mostram que os discentes que trabalhavam em duas redes de ensino optaram por realizar a intervenção na rede estadual. Também se evidenciou uma expressiva tendência ao desenvolvimento da intervenção no último ano (nono) do EF.

Os TCF foram orientados por todos os docentes do quadro permanente, sendo que dois orientaram um TCF e oito orientaram dois. De acordo com a filiação teórica da formação dos docentes, nove trabalhos tiveram ênfase nos estudos literários, sobretudo na perspectiva do desenvolvimento da leitura literária (COSSON, 2012), e nove nos estudos linguísticos, com ênfase na Linguística Aplicada e na Análise do Discurso, na perspectiva dos multiletramentos. Quatro trabalhos usaram a Sequência Básica e Expandida (COSSON, 2012) como procedimento metodológico e 14, a Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). A pluralidade na formação do quadro docente é refletida nas PI, com amplo diálogo entre as teorias.

Quadro 5 – Título e objetivo geral das PI (Turma 2, PROFLETRAS/Sinop)

Título do TCF	Objetivo da proposta
O letramento literário: transcrição da poesia produzida em Mato Grosso em infopoema	Possibilitar a formação do leitor crítico, a partir de estratégias que propiciem a transcrição da poesia produzida em MT em infopoemas, proporcionando a utilização dos novos recursos tecnológicos ao passo em que se trabalha a valorização cultural da literatura do Estado.
Textos multimodais em redes sociais: da leitura à produção de sentidos	Analisar como ocorre a produção de sentidos no processo de leitura de textos multimodais nas redes sociais, especificamente no Facebook, na interação autor-texto-leitor.
O Facebook como espaço de circulação e socialização de textos de uma turma do 9º ano do EF	Investigar o problema do <i>bullying</i> na Escola Estadual Padre Ezequiel Ramin.
Processo de autoria: o uso da ferramenta digital Pixton na produção do gênero HQ	Propor uma proposta interventiva que privilegia os multiletramentos e permita que o sujeito-aluno assuma a posição sujeito-autor.
A linguagem dos protestos: uma proposta pedagógica de SD por meio da análise discursiva dos cartazes das manifestações sociais	Formar o aluno crítico e autônomo nas práticas de leitura com enfoque social, numa perspectiva de cruzamento de textos.
Práticas de multiletramentos: a revista escolar como suporte na(s) (trans)formação(ões) identitária(s) de estudantes do EF	Elaborar e desenvolver práticas de multiletramentos, com enfoque na percepção da(s) identidade(s) sociocultural(is) dos estudantes, a fim de superar desafios de aprendizagem na leitura e na escrita e produzir uma revista escolar.
Hiperconto: a releitura de contos africanos como motivação para o letramento literário	Promover o letramento literário, por meio de contos africanos contextualizados com o cotidiano escolar.
Letramento literário: a literatura africana e as novas tecnologias	Desenvolver atividades de intervenção com enfoque no letramento literário e nas literaturas africanas, buscando aprimorar a leitura e a escrita dos alunos, bem como a criação da prática de leitura literária, uma forma de conhecimento que possibilita a humanização.
Propagandas e campanhas publicitárias em cartazes: uma proposta de leitura e produção textual	Desenvolver a leitura e a produção textual por meio dos gêneros discursivos propaganda e campanha publicitária em cartazes.
Multiletramentos e o uso do rádio na escola: a leitura e a escrita nesse processo	Trabalhar a construção de competências em leitura e escrita com o uso do rádio na escola, abordando as práticas dos multiletramentos.
O multiletramento e as tecnologias digitais: constituição de uma identidade autora	Proporcionar práticas de leitura e produção de textos multimodais na perspectiva dos multiletramentos integrados às tecnologias digitais, com vistas à constituição de autoria.
Radioface e multiletramentos: ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento da produção textual oral e escrita	Envolver os alunos num processo de leitura e produção textual escrita e oral, tendo a rádio escolar, juntamente com o Facebook da rádio, como ferramentas pedagógicas instigadoras no processo de desenvolvimento e divulgação dos trabalhos.
Processo de autoria: um percurso de oralidade e escrita	Verificar o processo de construção da autoria em textos dos alunos.
As HQs como ferramentas de incentivo à leitura e à produção textual	Desenvolver uma proposta de ensino-aprendizagem na disciplina LP, fundamentada na concepção sociointeracionista da língua, considerando os gêneros discursivos, multiletramentos e as novas tecnologias, com enfoque no gênero discursivo HQ.
Letramento literário na EJA: estratégia para a leitura e a escrita	Desenvolver um trabalho de formação de leitores, na EJA, via textos literários memorialísticos, para auxiliar a encontrar na subjetividade das histórias espaço para se perceber e retomar experiências de vida.
Rede social na escola: o Facebook como ferramenta de incentivo à leitura e à produção textual	Utilizar a rede social Facebook como possível ferramenta para exposição de produções textuais, compartilhamento de opiniões, bem como seleção e aprendizagem de textos que contribuam para a formação leitora.
Práticas de letramento literário: uma proposta para o EF	Determinar estratégias diferenciadas de leitura e escrita com textos literários e analisar o contexto e os resultados de aplicação dessas estratégias em sala de aula.
A magia da palavra nas histórias orais e escritas: uma proposta de fruição literária	Sensibilizar os estudantes para que adquiram o gosto pela leitura dentro e fora do seu contexto escolar, auxiliando na formação de leitores e autores de narrativas, com o auxílio das TIC (tecnologias da informação e comunicação) e das mídias à disposição da escola.

Fonte: TCF dos discentes da Turma 1, PROFLETRAS/Sinop.

Todos os produtos gerados, no desenvolvimento linguístico por meio de diversos gêneros textuais/discursivos – charges, fotos legendadas, histórias em quadrinhos, infográficos, fábulas, contos, cartazes, tiras, enquetes, entrevistas, notícias, relatos, resenhas, dentre outros – durante as intervenções e culminâncias envolveram as tecnologias digitais nas mais diversas formas de apropriação. Empregaram-se aplicativos, ferramentas, suportes, redes sociais, *tablets*, *notebooks*, *smartphones*, editores de apresentação, editores de vídeos (*movie makers*), *Google Docs*, *Google Drive*, *YouTube*, Facebook, *sites*, *blogs*, HQ, *Pixton*, revistas escolares, hipercontos, rádios escolares, livros de contos impressos e digitais, webrádios, *e-books* de fábulas, *e-books* de propostas didáticas, bem como materiais e recursos didáticos (fantoques e cenários teatrais para socialização).

Dos 155 inscritos na seleção para compor a Turma 2 do PROFLETRAS/Sinop, apenas seis discentes mato-grossenses ingressaram, provenientes de Brasnorte, Feliz Natal, Ipiranga do Norte, Nova Santa Helena, Sinop e Terra Nova do Norte. Das 12 vagas ociosas, quatro foram preenchidas por discentes que realizaram a seleção em outras unidades no Estado do Pará, provenientes de Itaituba, Oeiras do Pará e Santarém. Oito vagas continuaram ociosas. As distâncias que os separavam da unidade variavam de 120 a 1900 km, situação especialmente difícil para aqueles que residiam no Pará, com poucas opções de traslado e custos elevados. Apenas uma discente não recebeu bolsa da CAPES, pois já recebia bolsa para realizar outra função.

Os dez discentes da turma eram professores efetivos das esferas estadual e municipal. Um atuava somente na rede municipal, sem afastamento para qualificação. Dois atuavam somente na rede estadual e tiveram afastamento total para qualificação. Um trabalhava nas redes estadual e privada, com afastamento na rede estadual; e outro trabalhava nas redes municipal e privada, sem licença de ambas. Cinco eram profissionais das duas esferas, distribuídas entre 20, 30, 36 ou 42h de âmbito estadual e 20 ou 30h de âmbito municipal. Destes, um obteve afastamento total nas duas esferas, três receberam afastamento somente da rede estadual e um não obteve qualquer tipo de afastamento.

Quando ingressaram no Programa, os discentes tinham entre 35 e 47 anos (média de 42 anos) e experiência de 13 a 26 anos (a maioria, em média, 19 anos). Note-se que praticamente a metade de suas vidas foi dedicada ao trabalho no ensino da Educação Básica.

As dez propostas da Turma 2 da unidade de Sinop foram orientadas por cinco dos dez professores que faziam parte do Programa em 2015, quando houve a distribuição das

orientações. Três docentes orientaram dois discentes, um orientou três discentes e um orientou apenas um discente. Como houve correspondência entre o tema proposto pelo discente e a área principal de pesquisa do orientador, sete das propostas estão diretamente relacionadas ao ensino de Literatura.

Quadro 6 – Título e objetivo geral das PI (Turma 2, PROFLETRAS/Sinop)

Título do Projeto	Objetivo da proposta
O desenvolvimento das competências de escrita e as práticas de multiletramentos	Analisar se o uso dos multiletramentos propicia o desenvolvimento da produção textual, com o propósito de desenvolver a criatividade, a oralidade e, principalmente, a escrita.
Da leitura de contos à produção de hipercontos: estratégias de letramento literário e digital	Promover o letramento literário e digital com os alunos por meio da leitura e compreensão de contos e produção de hipercontos.
Releituras dos clássicos infantis – possibilidade de letramento literário	Desenvolver o letramento literário, possibilitando a formação de leitor crítico que saiba reconhecer e interpretar a literatura produzida no estado, construindo diálogos com clássicos universais da literatura infantil e juvenil.
Letramento literário: a formação do leitor a partir de contos de expressão amazônica	Desenvolver uma proposta de intervenção para promover o letramento literário, desenvolvendo a competência leitora de alunos do EF.
Áudio-contos: resgatando causos e histórias	Promover a formação do leitor em seu contexto de escola do campo, por meio de práticas de multiletramentos, tendo por base o gênero causo.
Competência leitora e produção textual de fábulas: uma proposta de sequência didática	Proporcionar ao aluno o domínio do gênero fábula, para que saiba produzi-la, estimulado por atividades de leitura que visem ao desenvolvimento de competências leitoras.
Rádio comunitária, os saberes culturais de Itaituba textualizados na fala e na escrita, a partir da narrativa oral	Promover na escola um espaço interativo-reflexivo por meio dos letramentos literários e das novas tecnologias, reforçando o espírito de pertencimento, o respeito às diferenças e o desenvolvimento da linguagem, através dos relatos da história oral de vida de antigos moradores, com idades entre 60 e 85 anos.
Letramento literário: do poema à recriação e produção de vídeo-poemas	Promover o letramento literário associado ao domínio de habilidades tecnológicas para produção de vídeo-poemas, ressignificando o cotidiano dos envolvidos a partir de releituras produzidas.
Narrativas orais: coleta, reescrita e contação de causos	Proporcionar práticas de letramento que possibilitem o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas e extralinguísticas através da contação de causos.
Poetas na escola: da leitura literária à escrita	Desenvolver habilidades e competências leitoras e escritoras, a partir do gênero textual poesia, através de análise e contextualização de obras que apresentem temática relacionada a aspectos sociais e com o contexto de MT.

Fonte: propostas de intervenção dos mestrados da Turma 2 do PROFLETRAS/unidade Sinop.

A exemplo do que aconteceu com a Turma 1, seis projetos apropriam-se do procedimento metodológico Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e quatro, da Sequência Expandida (COSSON, 2012), mostrando, novamente, forte tendência dos docentes que compõem o Programa na referida unidade a essas filiações teóricas. Os discentes almejavam apresentar o TCF em forma de relatório, acompanhado pelos seguintes produtos: *blogs*, *site* na plataforma Wix, *e-books*, *áudio-book* de narrativas, CD de áudio-contos, reprodução em programa de rádio comunitária, Facebook, livro de poesia, *vídeo-book* e vídeo-poema. As turmas do EF contempladas (uma turma multisseriada do 7º, 8º e 9º ano, uma do 8º ano e duas do 9º ano da rede municipal; uma do 5º ano, uma do 7º ano,

duas do 8º ano e duas do 9º ano da rede estadual) possuíam entre 17 e 45 alunos (em média, 31 por sala). No total, eram 312 alunos– 142 da rede municipal e 170 da rede estadual.

4.2 Formação teórico-prática, planejamento e experiências

As ações promovidas de forma inter-relacionada pelo Programa PROFLETRAS nas unidades mato-grossenses envolvem a tríade que sustenta a universidade: o ensino, compreendido tanto no fazer docente durante as disciplinas ministradas para cumprimento de créditos quanto nas aulas ministradas nas escolas pelos alunos-professores; a pesquisa, via PI e outras propostas requisitadas no bojo das disciplinas que culminam em relatos de experiências e artigos científicos; e a extensão, a partir de palestras, cursos e oficinas. Por exemplo, podemos destacar: a publicação da Coleção Sala das Letras¹⁸, coletâneas de artigos de docentes e discentes internos e externos às unidades e instituições, a ampla participação em eventos nacionais e internacionais e a organização do evento regional PROFLETRAS/Centro-Oeste em 2016¹⁹. Destacam-se, ainda, os inúmeros produtos gerados, materializados em planejamentos didáticos e produções impressas e digitais, conforme já descrito.

Entendemos, amparadas em Pimenta (2005, p. 527), que “o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados”. Buscamos, pois, no processo formativo dos professores-alunos, mobilizar os saberes da teoria necessários à compreensão da prática, “capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes”.

Para que isso se concretize de forma articulada, é necessário, pois, fomentar amplo diálogo entre os pares e planejamento cuidadoso. Como já demonstrado, o planejamento tem sido diversificado entre as duas unidades, mas sempre tendo um rigor ético-científico e um alvo voltado para uma mudança de situações problemas de sala de aula. Concordamos com Pimenta (2005), quando afirma não ser papel dos pesquisadores da universidade alterar o sistema de ensino, a hierarquia e o autoritarismo vigente. Para ela, cabe-lhes

fortalecer a profissionalidade dos professores, por meio de explicitação, registro, reflexão compartilhada, proposição, realização, acompanhamento e

¹⁸ A coleção e outras coletâneas publicadas pela Editora UNEMAT estão disponíveis gratuitamente em: <http://www.unemat.br/reitoria/editora/?link=catalogo_eletronico>.

¹⁹ CRPROFLETRAS. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/crprofletras/>>. Acesso em: 11 maio 2016.

análise de projetos participativos a partir das necessidades dos professores e da percepção destes pelos pesquisadores. Com isso, possibilitam o alargamento dos espaços de decisão e de autonomia dos professores frente às [sic] imposições que lhes são impingidas. (PIMENTA, 2005, p. 537)

Entretanto, o diálogo entre a universidade e a escola tem se consolidado nas ações, de forma que uma instância “alimenta” a outra. Todos os mestrandos registraram a importância entre a teoria estudada nas disciplinas mediante leitura e discussão compartilhada de bibliografia relevante e atualizada e a prática envolvida nas ações em sala de aula, a partir da socialização dos resultados. Destacamos uma atenção especial ao estudo das orientações curriculares nacionais e estaduais para um conhecimento aprofundado das diretrizes oficiais que embasam o currículo escolar, bem como relatos expressivos acerca do percurso educacional de cada professor-aluno e do modo como tem constituído sua trajetória profissional. Destarte, as ações de formação promovidas no âmbito do Programa possibilitaram mudanças nos posicionamentos, nas crenças e na atuação docente e, simultaneamente, produziram significativos efeitos no processo de aprendizagem dos estudantes e no repensar da função social da escola ante os desafios contemporâneos (SANTOS; SANTOS, 2016).

O interesse pela pesquisa e a predisposição para a mudança por parte do professor e da escola possibilitam a transformação dos estudantes em atenção às atuais demandas de atuação crítica diante dos diferentes gêneros discursivos/literários que circulam em diferentes suportes digitais, marcados por uma formação humanizadora para o pleno exercício da cidadania. Além disso, as diversas vivências formativas possibilitaram o sentimento/reconhecimento da importante função que o professor exerce no processo de (trans)formação dos estudantes, que são mobilizados criticamente a atuar nos múltiplos contextos sociais. É notória a assunção do papel mediador do professor no processo de produção, criação e autoria dos estudantes. Nessa perspectiva, as temáticas escolhidas caracterizam-se como elementos fundamentais para mobilização do senso crítico e reflexivo no desenvolvimento das capacidades leitoras e escritoras na perspectiva dos multiletramentos multissemióticos.

A intervenção realizada é mais do que uma “simples” pesquisa-ação. Devido ao caráter colaborativo universidade-escola e a todo o processo reflexivo desencadeado entre os pares, podemos dizer que se encaminha para aquilo que Pimenta (2005, p. 523) denomina de pesquisa-ação crítico-colaborativa, em que “os professores vão se constituindo em pesquisadores a partir da problematização de seus contextos”. As PI mostram-se bastante

exitosas e possibilitaram a reflexão sobre a prática pedagógica, já que o ensino da língua não se restringe apenas à estrutura, mas a experimentação e a pesquisa favorecem a busca de novas teorias e, por conseguinte, alternativas que sustentem novas concepções teóricas, conceituais e metodológicas acerca do ensino de língua(gem), que, por sua vez, demandam a busca e a ousadia na atuação do professor enquanto agente letrado na escola. Ademais, a integração dos artefatos sociotécnicos próprios da cibercultura no desenvolvimento das ações ensejadas no âmbito das PI e dos planejamentos promove maior visibilidade às produções dos estudantes, uma vez que favorece a sociabilidade, as interações dialógicas, as trocas e o compartilhamento de ideias e, ao mesmo tempo, valoriza a polifonia de vozes, em que a autoria é distribuída, porque rompe com a hierarquia/poder do professor que predominantemente acontece em sala de aula convencional/presencial.

O potencial do planejamento das ações das PI aliado às tecnologias digitais propiciou um estudo mais aprofundado sobre gêneros textuais e possibilitou o ensino integrado à pesquisa, visto que a metodologia adotada antes do ingresso no Programa pautava-se, na maioria das vezes, apenas no suporte do livro didático. A partir dos estudos e ações de pesquisas ensejadas, houve maior envolvimento e interesse dos estudantes do Ensino Fundamental da Educação Básica – que clamam por mudanças nas práticas pedagógicas – pela nova metodologia adotada. Entretanto, alguns professores-alunos opinaram de maneira negativa pelo fato de que não houve disponibilidade de recursos, tal como funcionamento e manutenção do laboratório de informática, para o desenvolvimento da proposta.

A metodologia que deu sustentação à consecução das ações previstas nas PI favoreceu a realização de atividades em grupo, em que os estudantes foram encorajados a iniciativas como publicação de vídeos e realização de campanhas, veiculadas na esfera digital. Os dados gerados apontam que o engajamento, o protagonismo, a corresponsabilidade nas ações, a liberdade de criação, a cocriação e a valorização das iniciativas dos estudantes são importantes aspectos a considerar nos eventos e práticas de multiletramentos na escola, capazes de gerar maior comprometimento. Houve significativa aceitação dos discentes com quem as PI foram desenvolvidas, e poucos acenaram alguma desmotivação durante o trabalho. Outrossim, desvelam-se avanços significativos no desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências leitoras e escritoras crítico-reflexivas, incluindo a percepção de sujeito sociocultural dotado de historicidade e autonomia.

5 Considerações finais

Consideramos que o sentido maior de participar de um Programa dessa envergadura está na função social que ele abriga em seu escopo ao priorizar a formação de profissionais que não tiveram acesso à pós-graduação *stricto sensu* depois de sua formação inicial. Diante do exposto neste texto, podemos afirmar que as ações de formação continuada assistida têm mobilizado significativas mudanças nas práticas pedagógicas docentes e nas instituições envolvidas. Para retomar os resultados, assumiremos como fio condutor primeiramente a abrangência territorial e numérica, seguida dos impactos e perspectivas.

No que tange à abrangência territorial e numérica, mapeamos que, dos 141 municípios mato-grossenses, o Programa abrangeu até o momento 32, além de um município de Goiás e três do Pará, mediante formação assistida de 59 professores de LP. Dados oficiais mostram que o Estado de Mato Grosso possui 754²⁰ escolas estaduais e 2.688²¹ escolas municipais. Das primeiras, 49 foram representadas por mestrados no Programa, totalizando um impacto em 1.489 alunos; das últimas, apenas dez escolas foram contempladas e as PI foram realizadas com 338 estudantes.

Podemos afirmar que, em se tratando de qualificação em nível *stricto sensu*, é um número bastante significativo, mas longe de ser ideal, já que muitos municípios e escolas ainda não tiveram a oportunidade de serem representados por docentes que, posteriormente, e ou, concomitantemente ao processo de formação, podem tornar-se uma espécie de multiplicador em seus contextos de trabalho. Sistematizamos, na Tabela 1, o número de alunos e escolas atendidas em cada um dos segmentos de ensino.

Tabela 1 – Alunos e escolas atendidas pelo PROFLETRAS em Mato Grosso

PROFLETRAS/ Câceres	Turma 1		Turma 2	
	Escolas	Nº de alunos	Escolas	Nº de alunos
Estaduais	16	426	11	239
Municipais	02	52	02	73
PROFLETRAS/ Sinop	Turma 1		Turma 2	
	Escolas	Nº de alunos	Escolas	Nº de alunos
Estaduais	16	682	06	142
Municipais	02	43	04	170

Fonte: dados de pesquisa.

²⁰ Dado disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Unidades-Escolares.aspxacesso>>. Acesso em: 12 maio 2016.

²¹ Dado referente ao ano de 2014, disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em 25 maio 2016.

A demanda por formação continuada é visível, inclusive, pelo alto índice de candidatos em cada seleção, apesar dos critérios bastante seletivos para inscrição. São exigidos formação inicial em Letras e efetivo exercício na profissão, excluindo-se, portanto, os inúmeros professores contratados e formados em outras áreas, sobretudo em Pedagogia, que atuam diretamente com o ensino de LP. Ademais, o processo seletivo da segunda seleção (para ingresso em 2015) mostrou-se inadequado mediante uma prova discrepante em relação à formação dos candidatos, culminando em altos índices de reprovação e vagas ociosas, não só em Mato Grosso, como também na rede nacional como um todo.

Outro dado relevante é o fato de o Programa sugerir que o discente tenha afastamento de 50% de sua carga horária de trabalho. Todavia, como mostramos, a maioria não pode ser contemplada pelos mais diversos motivos, como: pelo fato de muitos não fazerem jus ao afastamento devido à necessidade de cumprimento de estágio probatório; e, o mais absurdo, pelo fato de alguns gestores não considerarem a formação continuada *stricto sensu* importante e dificultar a viabilização dos meios para estudo. Isso tem se caracterizado um desafio, ainda mais pelo fato de que, não raramente, os professores possuem dois vínculos empregatícios.

Assim, devido às distâncias continentais percorridas para estudo e à necessidade de continuar em sala, ajustes no horário precisam ser feitos. Pese-se que as disciplinas, muitas vezes, precisam ser realizadas em módulos, dificultando, em alguma medida, os resultados didático-pedagógicos, além de exigir um alto esforço dos professores.

Nesse sentido, enalteçemos a importância da garantia das bolsas de estudo concedidas pela CAPES, para a compra de materiais didáticos, viabilização do traslado e hospedagem e, em alguns casos, o pagamento de professores substitutos durante os dias de ausência do professor na escola de atuação. Essas dificuldades, entretanto, não têm desmotivado os docentes, que estavam aguardando há anos, ou até décadas, por uma oportunidade para se qualificarem em nível *stricto sensu*, como evidenciamos na descrição dos perfis dos discentes.

Além da possibilidade de permanente reflexão sobre a prática pedagógica e os múltiplos usos da (língua)gem que se encontram em circulação nos mais diversos meios digitais, as ações promovidas pelo Programa devolveram aos professores-alunos novos ânimos/encantamentos pela profissão, que, cotidianamente, é afetada pela sobrecarga de trabalho, falta de condições infraestruturais e precarização do ensino, motivos pelos quais, muitas vezes, os profissionais docentes se encontram inertes ante os inúmeros dilemas escolares. Parecem, dessa forma, se colocar mais na escuta das vozes que permeiam a sala de

aula, de modo que a interação praticamente presentifica todos os trabalhos. Desconstroem-se aqui as velhas práticas, o medo do novo, e vislumbram-se a necessidade e a consciência de apreender novos conhecimentos e fomentar um ensino mais contextualizado com a realidade escolar, embora sejam nítidas lacunas no diálogo sobre os multiletramentos emergentes. Os discentes, em muitos casos, mostram certa dificuldade em desapegarem-se dos gêneros discursivos/literários que integram a “coleção do professor” e se lançarem aos novos desafios de leitura e escrita sob o viés dos multiletramentos (ROJO, 2009).

Além disso, os dados que compuseram o *corpus* de análise causaram-nos inquietações: se esses professores de LP dos anos finais do Ensino Fundamental não tivessem ingressado no processo de formação assistida no mestrado, essas PI teriam sido realizados nas escolas? Por quais motivos? Estas e outras inquietações motivam novas possibilidades de estudos e formação, nossas próximas discussões e produções.

Podemos asseverar, entretanto, que os estudos e práticas pedagógicas vivenciadas no âmbito do PROFLETRAS favoreceram a construção do acervo de conhecimentos inerentes à intertextualidade, interdiscursividade, procedimentos de sequência didática e análise discursiva, experiências formadoras que mobilizaram a criação, a interatividade e o protagonismo. Essas ações não somente dinamizaram as aulas, mas também possibilitaram a (re)invenção do fazer docente em tempos contemporâneos. Dito de outro modo, se as propostas de sala de aula apresentam-se significativas para os alunos, eles correspondem e se mostram interessados e conectados às novas tecnologias, atuando como sujeitos de suas práticas. Em outras palavras, buscam ser protagonistas, desenvolvem as habilidades letradas, independentemente do grau de dificuldade que apresentam, e, se persuadidos pelo professor, respondem com capacidade crítica, apropriando-se da própria evolução científico-tecnológica motivada pela sociedade digital.

As escolhas metodológicas foram apontadas como positivas pelos professores-alunos; no entanto, apareceram alguns entraves na execução, como falta de exemplares de livros nas bibliotecas, empecilho para reprodução de cópias e, em alguns casos, desestímulo de alunos na etapa final do trabalho. Além disso, há menção à diversidade de interesses e dificuldades dos discentes em desempenhar as ações propostas – especialmente no que diz respeito à adoção do procedimento metodológico sequência didática –, o que algumas vezes dificultou o processo, visto que a pouca carga horária da disciplina de LP provoca uma descontinuidade/fragmentação do processo de criação, principalmente a literária. Esse limite aponta a

necessidade de ampliar o número de aulas da disciplina por semana. Outra possibilidade é que as aulas sejam reorganizadas em módulos de maneira a favorecer o desenvolvimento dos planejamentos. Essas ações acenam para a necessidade de rever o currículo da escola, haja vista as atuais habilidades e competências leitoras e escritoras que os estudantes são desafiados a desenvolverem em seus processos de escolarização na Educação Básica.

Pontuamos, ainda, que a instabilidade do cenário político e econômico no país tem afetado os resultados de processo de transformação das políticas públicas e da formação continuada no Estado de Mato Grosso. Exemplos disso são cortes de bolsas, cortes nos investimentos para a educação, corte no orçamento, mudança repentina na concepção epistemológica das bases de atuação da educação e postura impositiva da Secretaria para com os formadores e professores do Estado. Tudo isso compromete a eficiência plena dos resultados desejados e alcançados.

Observamos que o desenvolvimento das PI originou mudanças nas posturas dos professores-alunos e seus respectivos discentes. Para além dessas mudanças, os dados registram implementação de projetos permanentes de leitura e escrita nas escolas e apropriações dos multiletramentos, sobretudo das tecnologias digitais. Já no âmbito da Universidade, certamente para o curso de Letras há um impacto exponencial em virtude da necessidade de se repensar a prática docente na formação inicial com vistas à ação dos futuros profissionais da área.

As leituras e os debates feitos no decorrer das disciplinas, nas orientações e na observação da prática do professor-aluno impulsionaram também os docentes da UNEMAT a uma releitura de suas práticas. Um aspecto importante a se destacar nesse quesito foi a atenção voltada não apenas ao elemento acadêmico em construção. Houve um alargamento da visão para o aspecto do ensino: promover a formação de um licenciando de graduação em Letras para o exercício profissional e um mestre em Língua Portuguesa com um repertório de conhecimentos que dê sustentação teórico-prática para interferir nas situações de ensino-aprendizagem de sua origem. Assim, autentica-se o papel formador do PROFLETRAS, que se espraia pela graduação, e releva-se o papel fundamental de pesquisadores envolvidos em projetos, como o que agrega as diferentes ações realizadas durante a observação e sistematização de parte dos resultados compartilhados neste artigo.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1981-1999.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. (Org.). **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GUIMARÃES, A.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- _____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KLEIMAN, A. A. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 8, n. 2, p. 409-424, 2006. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424>.
- _____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007.
- _____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- MATO GROSSO. **Matriz de objetivos de aprendizagem para escolas de Ensino Fundamental urbanas/2016**. Secretaria Adjunta de políticas educacionais/Superintendência de Educação Básica/Coordenadoria de Ensino Fundamental. Cuiabá, MT: SEDUC, 2016b.
- _____. **Orientativo Pedagógico para 2016**. Cuiabá, MT: SEDUC, 2016a.
- NEVES, I. C. B. et al. (Org.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 8. ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2008.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022005000300013>.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, L. I. S.; SANTOS, L. A. O. Crenças e expectativas tecidas pelos docentes-alunos de Língua Portuguesa do mestrado PROFLETRAS. **Signótica**, v. 28, n. 2, p. 257-284, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/sig.v28i2.35454>.

_____; JUSTINA, O. D. Duas décadas do Curso de Letras na UNEMAT/Sinop: reflexões acerca da formação de docentes de LI. **Contexturas**, n. 24, p. 154 - 170, 2015.

_____; SILVA, K. A (Org.). **Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____; RAMOS, R. Formação (continuada) de docentes da área de linguagens: aproximações teórico-práticas dos contextos global e local. **Comunicaciones en Humanidades**, v. 3, p. 411-425, 2014.

_____; RAMOS, R.; SILVA, L. Formação continuada em MT: análise de documentos orientativos do Programa/Projeto Sala de Professor/Educador. **Acta Semiótica et Linguística**, v. 17, p. 80-105, 2012.

_____; JUSTINA, O. D.; JUSTINA, T. D. (Org.). **Linguagens em foco: crenças, discurso e ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores - UNEMAT Editora, 2014.

_____; CUNHA, M. M.; TRUGILLO, E A (Org.). **Docência no Ensino Superior: desafios na contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores – UNEMAT Editora, 2014.

_____; SILVA, K. A. da (Org.). **Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIMÃO, A. *et al.* Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. **Sísifo: Revista de Ciências da Educ.**, n. 8, p. 61-74, jan./abr. 2009.

SIMÕES, D. Teaching and learning from the Applied Linguistics perspective: a challenge for 21st century. **Acta Semiotica et Lingvistica**, v. 20, n. 2, p. 1-16, 2015.

SIQUEIRA, S. Diversidade, ensino e linguagem: que desafios e compromissos aguardam o profissional de Letras contemporâneo? **Revista Línguas e Letras**, v. 13, n. 24, p. 35-66, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

Artigo recebido em: 13.07.2016

Artigo aprovado em: 11.10.2016

É possível ensinar Literatura? – Questões para a docência

Is it possible teach Literature? Questions for teachers

Sarah Diva da Silva Ipiranga*
Valter de Araújo Albuquerque**

RESUMO: A EJA, Educação de Jovens e Adultos, é um espaço particular dentro da educação brasileira e se apresenta com características bem peculiares, vinculadas, sobretudo, ao público a que atende, normalmente “exilados” do sistema tradicional de ensino. O trabalho com o texto literário na EJA, por sua vez, adquire também uma singularidade, visto que está inserido num conjunto maior de habilidades integradoras, que fazem o corpo norteador da Educação para Jovens e Adultos. Este trabalho, integrante das reflexões que o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) possibilita, faz uma análise da função do texto literário num sistema de ensino que se quer diferenciado do padrão escolar seriado e apresentar reflexões e sugestões que possam contribuir para um avanço do estudo do texto literário visto como mediador de conhecimento e cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Educação literária. EJA. Mediação. Formação.

ABSTRACT: The Education for Youth and Adults is a specific area within the Brazilian education system. It features unique characteristics, especially because of its target audience, which consists of outcasts from the traditional schooling system. Working with literary texts in such an area is singular, as it is part of a larger set of integrated skills within the guidelines for Education for Youth and Adults. This article contains reflections derived from a Professional Master’s Degree in Language (PROFLETRAS). It provides an analysis of the role of literary texts in a schooling system aimed to be different from the standard schooling system. It also presents ideas and suggestions that can contribute to improved studies of the literary text as a mediator for knowledge and citizenship.

KEYWORDS: Literary education. Education of Youths and Adults. Mediation. Learning.

1 Introdução

É comentário comum e consensual que o ensino enfrenta hoje dificuldades em todas as dimensões (pedagógica, cognitiva, moral e ética) e, conseqüentemente, coloca-se em urgência a necessidade de se produzirem estratégias que possam reverter esse quadro. Merece destaque dentro das iniciativas nesse sentido o surgimento do PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras), cujo objetivo é formar professores de forma integrada em rede nacional. Em sua estruturação, privilegia-se, além da formação, a proposição de estratégias concretas que possam reverter a situação supracitada e com isso efetivamente intervir na sala de aula. Dentre as áreas contempladas pela grade curricular do Programa, o ensino de Literatura apresenta-se como um campo profícuo para a reflexão e ação produtiva e transformadora, uma vez que

* Profa. Dra. em Literatura Comparada – Universidade Estadual do Ceará (UECE).

** Professor da Rede Pública Municipal de Fortaleza. Mestre pelo PROFLETRAS – Universidade Estadual do Ceará (UECE).

pensar a Literatura num contexto de desagregação torna-a ainda mais instigante para a possibilidade de construção de uma cidadania mediada pelo texto literário. Dentro dessa visão, o ensino de Literatura assume uma concepção mais ampla, migrando para o que hoje se denomina **educação literária**, tendo em vista que o texto literário atua no nível da sensibilidade e da intelectualidade e tem uma potencialidade formadora singular. Afirmar-se, com isso, uma postura que privilegia os espaços sociais e simbólicos nos quais a Literatura está envolvida e, assim, as possibilidades de inserção do aluno no mundo da cultura.

Este artigo destaca o papel da educação literária na formação de alunos leitores e tece considerações sobre alternativas de mediação de texto a partir de uma dissertação desenvolvida no PROFLETRAS: *Formação leitora e gêneros literários em livros de EJA: metodologia, análise e intervenção*². A intervenção elegeu como campo um espaço escolar que tem uma singularidade dentro da educação brasileira em geral: a EJA – Educação de Jovens e Adultos. Caracterizada como um curso com vistas a recuperar alunos que se afastaram do sistema tradicional de ensino (por faixa etária e com divisão por ano escolar), a EJA absorve em si duplamente os problemas vividos na educação. Por isso, o perfil pedagógico é comumente visualizado como de alunos que apresentam dificuldades de leitura e compreensão de textos, tanto os literários como os de outros gêneros, sobretudo por terem parado de estudar há alguns anos ou por uma alfabetização deficiente desde os seus anos escolares iniciais. Percebe-se claramente uma defasagem de conhecimento (de referências anteriores) e de aprendizagem conteudística significativa. A heterogeneidade de alunos fora de faixa (a maioria trabalhadores que voltaram a estudar em busca do “tempo perdido” fora da escola e alguns adolescentes que não se encaixam mais no perfil dos alunos do curso diurno) explicaria em parte as dificuldades vivenciadas.

A partir da vivência das considerações acima, apresentam-se aqui os resultados das fases preparatórias da pesquisa (aplicação de questionário³ e análise dos textos literários do livro didático), que, por sua vez, geraram as reflexões sobre o ensino de Literatura e a participação do aluno nesse processo de aprendizagem. Assim, foi inicialmente aplicado um questionário para sondar como os alunos da EJA se relacionavam com os textos literários e os exercícios propostos pela coleção *Tempo de Aprender*, adotada pela rede de ensino municipal

² A pesquisa, base de uma dissertação de mestrado do PROFLETRAS-UECE, teve lugar numa escola pública da cidade de Fortaleza, em turma de EJA V.

³ Aqui fica resguardada a identidade dos alunos, uma vez que o questionário foi uma ação perceptiva, de sondagem e não integrou o *corpus* final do trabalho.

de Fortaleza (triênio 2011 a 2013), através dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Dentro da leitura das respostas ao questionário, destacava-se o objetivo de verificar se os textos literários e as propostas de trabalho facilitavam a compreensão, o gosto e o prazer pela leitura dos diferentes gêneros apresentados aos leitores em formação. Na segunda fase, procedeu-se à análise de um *corpus* representativo dos exercícios que abordavam as possibilidades de leitura dos textos selecionados. Buscava-se assim, por meio dos dois procedimentos, escutar as vozes dos leitores e dos textos e apreender se havia um diálogo entre elas.

Para apoio desse percurso, a noção aludida de educação literária foi um norte para a análise dos textos propostos. Assim, referendamos a posição de Cyana Leahy-Dios (2004, p. 234), quando diz:

A educação literária como metáfora de entendimento individual e social, para uma inteligibilidade que pode ser educativa e prazerosa, se diluiu, absorvida pelos estudos linguísticos através de textos. A leitura crítica e competente é fundamental para a cidadania; mas o saber multidisciplinar que fundamenta a proposta da educação literária transformadora teria um aspecto de ação muito maior, mais profundo e pleno. Pois somente a Literatura pode incentivar a sensibilidade do indivíduo para o artefato artístico através do desenvolvimento dos sentidos, das emoções e da razão. E o equilíbrio dessas forças é papel da educação literária, na construção de subjetividades pessoais e sociais.

Estabeleceu-se, também, um diálogo com outras áreas do conhecimento, sobretudo a História Cultural, que analisa o texto numa cadeia amplamente articulada, em que elementos de várias ordens (textual, econômica e cultural) ajudam a compreender a leitura e a Literatura como rede educativa e formadora.

2 Dentro do texto ou fora da vida?

O questionário aplicado (cf. Anexo 1) tinha a intenção de sondar a parceria texto-aluno e identificar até que ponto havia uma interseção de interesses. No entanto, a partir da leitura do material coletado, verificou-se que os alunos manipulavam o código abaixo da linha mínima de organização discursiva, tanto na sua estruturação linguística quanto na compreensão do texto e das perguntas feitas. Ou seja, os objetivos iniciais defrontaram-se com uma outra situação que aparentemente impossibilitava a apreensão do que estava previsto, mas que era extremamente reveladora da dissociação aluno-livro-texto-Literatura-ensino.

Nas respostas, estabeleceu-se uma “comunicação” que ficou num patamar externo a

uma elaboração coesa de pensamento e de linguagem, com frases que evidenciavam o não pertencimento do aluno à proposta, ao livro, à Literatura. Essa conclusão não apresenta nada de surpreendente; aliás, é corroborada por diversos profissionais de lugares diferentes no País. No entanto, o que ela evidencia é a completa exterioridade do conhecimento. Ou seja, percebeu-se que os alunos falavam “de fora”, como se os textos fossem algo que só extemporaneamente fizesse parte da vida deles, como se nada daquilo parecesse interferir ou ajudar no seu cotidiano.

Nas respostas desconectadas também pode se entrever um silêncio, uma forma de dizer: “Eu não faço parte deste mundo!” ou “Eu não me reconheço nestas histórias!”. Dentro do campo semântico pertinente ao literário, pode-se pensar assim: “Não sou narrado neste texto”. Pedagogicamente, eles querem também dizer: “O texto é o lugar da sua autoridade”.

Assim, a primeira questão a ser enfrentada pelo trabalho seria: como criar uma afinidade literária se o artefato que subsidia essa proposta, o livro, não possui qualquer carga de subjetividade que enlace o aluno e o faça mergulhar nas tramas das letras? Modifiquemos a questão: como implementar um letramento literário se o aluno mantém em relação ao livro um sentimento de “estrangeiridade”? A questão, então, torna-se, antes de tudo, ressignificar simbolicamente a leitura, redimensionar o livro para que ele se torne uma vivência real na vida dos alunos. Trata-se de promover uma nova simbiose (semiose), em que os mundos real e literário voltem a dialogar e fazer sentido no cotidiano escolar.

Vale a pena aqui recuperar uma afirmação de Jorge Luis Borges, proferida no “Cuarto Congreso Mundial de Lectura”, em 1972:

... dos diversos instrumentos do homem, o mais assombroso, sem dúvida, é o *livro*. Os demais são extensões de seu corpo. O microscópio, o telescópio, são extensões de sua vista; o telefone é extensão da voz; depois temos o arado e a espada, extensões de seu braço. Mas o livro é outra coisa: o livro é uma extensão da memória e da imaginação. (BORGES, 2011, p. 11, grifo nosso).

Borges está universalmente falando de um objeto, o livro, e de uma instituição, a leitura. A centralidade destacada pelo escritor argentino, metaforicamente genial e caprichosa, visto que coloca o livro como corpo vivo, encontra um dilaceramento em terras nacionais e na educação brasileira. Apesar das inúmeras tentativas do Governo, em suas diversas esferas (municipal, estadual e principalmente federal), ainda remamos contra a maré dentro da escola. São muitas as iniciativas – tanto de políticas públicas, como o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) e o Fundo Nacional

de Desenvolvimento da Educação (FNDE), quanto de ações da sociedade civil e grupos empresariais, como o Movimento por um Brasil Literário (no qual se destacou a figura do escritor Bartolomeu Campos Queirós), Rumos Itaú etc. – que tentam tornar o livro essa extensão do corpo.

Para entender como essa reconexão é difícil, precisamos ampliar nossa visão do fenômeno da leitura. Para tanto, encontramos na História Cultural uma possibilidade de compreensão conceitual e metodologicamente mais contextualizada das forças que compõem os agrupamentos sociais e suas práticas leitoras, desvendando-nos um mundo complexo e ambivalente. Sem dúvida alguma, Roger Chartier é o pensador que mais destaque tem tido nessa área e seu número de publicações (muitas traduzidas no Brasil, país para onde viaja com frequência) atesta bem isso⁴. Em sua produção, verifica-se a imersão na cadeia produtiva do livro, do editor ao leitor, e a apreensão do papel de cada um a partir do lugar que ocupa na sociedade em que vive. Assim, o livro não é um corpo “para dentro”, mas um organismo cheio de inter-relações com o “fora”.

Com referência às políticas do livro e da leitura, Chartier costuma ser bem enfático no que concerne ao papel do estado e da escola:

O Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Ensino Superior deveriam ser os primeiros alvos de uma política pública para o livro e a leitura. São nesses grupos que se formam, ou não, os gestos e hábitos de leitura. Neles se aprende que uma obra é mais do que a justaposição de dados ou de trechos de textos. (CHARTIER, 2007, p. 20)

Embora reconhecendo que a leitura exige “vontade individual, desejo e transgressão” (CHARTIER, 2014, p. 22), o historiador sabe da importância de essa vontade ser despertada e incentivada e do papel inarredável da escola nesse processo: “O papel da escola não é apenas ensinar o aluno a ler, mas também suscitar nele o desejo ou a necessidade de leituras indispensáveis à sua formação enquanto cidadão, à sua relação com os outros e consigo mesmo” (CHARTIER, p. 20, 2014). Resguardada essa condição, outros espaços se abrem a esse processo e aí se encontram iniciativas que, dissociadas do ambiente escolar, mas não contrárias a ele, podem propor outras formas de aproximação do livro: feiras literárias, festas de Literatura, clubes de leitura, bibliotecas, saraus, mídias interativas etc.

Numa linha semelhante de pensamento, encontra-se a antropóloga francesa Michèle Petit, que se destaca por coordenar um programa internacional sobre a leitura “em espaços de

⁴ Roger Chartier já atuou como professor convidado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na UFRJ. Hoje dirige a Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, em Paris.

crise”. Seu livro *A arte de ler ou como resistir à adversidade* (2009) traz os relatos dessas experiências.

Se a autora, como veremos, designa espaços de crise aqueles em que “uma violência permanente e generalizada torna extremamente inoperantes os modos de regulamentação, sociais e psíquicos” (PETIT, 2009, p. 20), fica a constatação de que somos um exemplo privilegiado dessa condição. Diante, portanto, de quadro tão fora da ordem, Petit (2009) credita às ações multiculturais, compreendidas como socialmente mais equalizadoras das discrepâncias sociais, o papel de mediadora da crise. Para ela, “um mundo que caminha e narra” (PETIT, 2009, p. 20) precisa da escrita e da leitura para dar sequência a essas duas ações. Os mediadores seriam aqueles que têm o objetivo de “transmitir, de ensinar, de dividir suas questões e percorrem dezenas, centenas de quilômetros, para pensar suas experiências junto com seus pares” (PETIT, 2009, p. 20).

Ao descrever várias intervenções fora do espaço escolar, ela cita inicialmente o projeto *A Cor da Letra*⁵, que tem lugar no Brasil. As dificuldades enfrentadas pelos mediadores são comentadas por Petit, que também ressalta que a superação delas só se dá quando um processo de escuta mais profundo acontece entre os pares: “Todos reconhecem, pelo seu trabalho, que os rumos de um destino podem ser reorientados por meio de uma intersubjetividade, uma disponibilidade psíquica, uma atenção, e que isso, assim como a simbolização, é o cerne da construção ou da reconstrução de si mesmo” (PETIT, 2009, p. 41). Ou seja, nada de substituir a palavra do leitor pela palavra da autoridade, pois a conquista somente acontece quando os leitores constatarem que “sua voz, sua palavra, tinha um valor, surpresos com a possibilidade de serem ouvidos” (PETIT, 2009, p. 40).

Tal posicionamento retoma os resultados do questionário que apresentamos aqui. Da perplexidade inicial diante das respostas sem nexos à construção de uma leitura que viu na fragmentação um dado importante e revelador do caráter “deslegítimo” que os livros têm na vida dos alunos, uma travessia significativa, também para os pesquisadores, precisou ser elaborada. Encarar o aluno como uma subjetividade e a leitura como um compartilhamento de vozes talvez tenha sido o grande passo dado. Ou seja, os processos de leitura e aprendizagem estavam circunscritos a um monólogo que encenava um diálogo.

Fazer com que aluno e texto conversem não é uma tarefa fácil, uma vez que muitas

⁵ *A Cor da Letra*, fundado em 1988, é um Centro de Estudos e Pesquisa em Leitura e Literatura que desenvolve projetos nas áreas de educação, cultura e saúde com foco em jovens e crianças.

variáveis interferem nessa comunicação. Na EJA, que, como dissemos anteriormente, congrega em dois anos escolares (EJA IV e V – equivalentes ao 6º/7º e ao 8º/9º do Ensino Fundamental II) discentes de idades diversas, tal procedimento torna-se um desafio maior. Daí a importância deste trabalho para diagnóstico e análise de uma cadeia significativa (escola/EJA/Literatura) que reflete e reelabora as agruras da escola em geral.

Apesar do caráter introdutório dos comentários anteriores, eles são importantes para destacar a urgência de se rever a metodologia empregada no trato com os textos literários, que pediria do professor mais uma “solidariedade” do que um “ensinamento”. A partir, portanto, dessas reflexões, partiremos para a segunda parte da pesquisa, aquela que justamente trata do objeto de que o professor dispõe para trabalhar com o texto literário: o livro didático.

3 Perguntas e respostas: o lugar de aprender?

O livro didático é o instrumento principal de mediação de leitura na escola e, por isso, a sua análise pode ser reveladora dos significados que o subsidiam. Na tentativa de averiguarmos o comprometimento da Coleção *Tempo de Aprender* com a Literatura e suas especificidades, fizemos um apanhado de textos desse gênero em cada um dos livros. Entretanto, antes de nos voltarmos especificamente para isso, falaremos um pouco sobre a coleção. Ela é dividida nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Inglês. De acordo com o manual do educador, que vem no final de cada livro, ela traz uma proposta de trabalho interdisciplinar, em que o desenvolvimento do processo de letramento é de responsabilidade de todos os professores. Para tanto, “torna-se necessário que todo educador se conscientize de que ele é um educador de linguagem; que esta função não é apenas do educador de Português” (BRASIL, 2009, p. 6).

Encontramos ainda, na introdução do manual, a exposição do objetivo do livro. Fazemos a sua reprodução para que, depois da análise do material, possamos a ele voltar e realmente avaliar se a sistemática proposta na leitura dos textos literários põe em prática o que propugna: “Esta obra tem como concepção um ensino centrado na aprendizagem, ou seja, voltado para satisfazer a necessidade básica do indivíduo de aprender: dominar a leitura, a escrita” (BRASIL, 2009, p. 6). Em princípio, o livro reafirma as palavras de Chartier citadas anteriormente e procura referendar o papel da escola nessa trilha do aprendizado mobilizado pela palavra.

Concretamente, em relação aos textos literários, observamos uma conta que parece contrariar de certa forma o objetivo aludido: o livro do 6º ano apresenta 14 textos literários; o

do 7º ano, 13; o do 8º, oito; o do 9º, seis. Há, dessa forma, uma diminuição gradativa na quantidade de textos do gênero literário no decorrer dos anos letivos. Provavelmente isso ocorre porque há um aumento de textos de outras esferas discursivas em que são trabalhadas as sequências textuais, como a exposição, a argumentação, a injunção e a descrição, e não somente a narração, mais característica dos textos literários, muito embora saibamos que as outras sequências tipológicas textuais também possam aparecer em qualquer texto do domínio da Literatura.

Outra reflexão que podemos fazer é que, de modo geral, os autores de livros didáticos e os professores de Língua Portuguesa/Literatura parecem acreditar que os textos literários são mais adequados às séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente do 1º ao 7º anos, sendo que aos alunos do 8º e 9º anos e aos do Ensino Médio ficam reservados textos mais “sérios” (*sic*), de outras esferas discursivas. Isso ocorre, provavelmente, por pensarem que os alunos estão mais preparados para o trabalho com outros gêneros e por existir certa concepção disseminada, no inconsciente coletivo de alunos, pais e professores, de que o letramento literário é algo que surge de forma espontânea e não há necessidade de a escola investir num trabalho mais demorado no texto literário, pois os alunos já viram muito esse gênero em seus primeiros anos de estudos. Rildo Cosson (2006, p. 29-30) desconstrói esses argumentos e sinaliza as fases que devem estar presentes no processo de letramento literário de forma geral:

... se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da Literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagens.

Podemos inferir que a proposta inicial já encontra seu primeiro revés na diminuição do número de textos literários, o que arrefece a expectativa dos alunos em relação à construção do seu “capital” de leitura. O que deveria haver era um incremento dos textos, haja vista o

amadurecimento dos alunos e sua progressão na elaboração dos significados textuais.

Conscientes dessa necessidade de uma educação literária, para que assim haja o aumento e o desenvolvimento do letramento literário apregoado por Cosson, buscamos fazer a análise das atividades propostas pelo livro do 9º ano da EJA (volume que contém menos textos do domínio da Literatura). Nele, constatamos a presença de trechos de seis textos da Literatura nacional e mundial, sendo cinco de autores brasileiros e um francês, a saber:

- *Menino de engenho* (José Lins do Rego), p. 7-8;
- *Eles não usam black-tie* (Gianfrancesco Guarnieri), p. 29-31;
- *O Chapeuzinho Vermelho* (Charles Perrault), p. 38-39;
- “Casa grande & quintal” (Moacyr Scliar), p. 68;
- *Antares* (Érico Veríssimo), p. 74-75; e
- “Roda de chimarrão” (Kleiton e Kledir), p. 78.

Percebe-se que a seleção buscou contemplar vários gêneros: romance, crônica, conto maravilhoso, drama e música. Além desses textos, o livro apresenta outros gêneros, como entrevista, currículo, propagandas, tirinhas e textos informativos, que são trabalhados em atividades de análise linguística, expressão oral e produção textual. Entretanto, para efeito de análise e avaliação e também por conta da limitação de páginas de um artigo e considerações subsequentes que teceremos, selecionamos apenas um texto: o trecho do romance *Menino de engenho* (José Lins do Rego).

3.1 O trabalho e a palavra

O romance, como sabemos, está inserido no chamado ciclo da cana-de-açúcar e pretende, através das memórias do narrador, reconstruir uma época e suas condições socioeconômicas, marcadas pelo mundo rural e pela hierarquia das relações que ali são encenadas. A perda da mãe e a conseqüente orfandade de Carlinhos levam o menino à casa do avô no campo, onde vai conviver com o engenho e a estrutura que é gerada por ele, principalmente o patriarcalismo. Em meio à natureza, Carlos vive as primeiras experiências e descobertas, tudo isso embalado pelo estilo leve e cativante do narrador.

O livro didático seleciona um excerto que está centrado nas relações de trabalho vivenciadas pelos personagens (essa escolha é proposital, uma vez que “trabalho e consumo” é o tema dessa unidade do livro). De antemão, infere-se uma organização que inclui o texto num tema predeterminado, sendo as seções temáticas os núcleos formadores do pensamento.

No trecho do romance, o narrador coloca-se na posição de observador da situação

vivida pelos trabalhadores na fazenda de seu avô, no interior da Paraíba. A exploração, o tratamento rude e a determinação social que envolviam as relações empregado-empregador dão o tom do discurso. O menino compreende a separação que intervém no microcosmo da fazenda, porém não se inquieta com isso. Sua conclusão é dolorosa: aquilo era normal, vontade de Deus (“branco e rico manda”).

Vejamos a seguir a atividade, denominada “Antes de ler”, que dá início ao processo de letramento que se pretende estabelecer entre leitor e texto (Figura 1). Nela, os autores do livro da EJA procuram fazer uma predição e encaminhar a leitura, propondo questões semânticas e ortográficas que poderiam ser posteriores à apreciação e apreensão do texto.

FIGURA 1 – Atividade “Antes de ler”

Antes de ler

1. O texto, a seguir, é um trecho do romance *Menino de engenho*. Sabendo disso, pense e responda: do que será que o texto fala? *Resposta pessoal.*
2. Você já leu algum romance? Qual ou quais? *Resposta pessoal.*
3. O que você sabe sobre esse gênero textual? *Resposta pessoal. Educador, aproveite para discutir com a turma sobre as diferenças entre a leitura de um romance e a de outros gêneros (por exemplo, o conto). Provavelmente, muitos alunos associarão a definição de "romance" a histórias românticas. Enfatize que essa classificação não ocorre em razão disso, visto que há muitos romances que não são românticos. Se possível, dê-lhes alguns exemplos.*
4. Leia apenas as palavras destacadas em **azul** no texto. Descubra que erro de grafia elas apresentam. *Educador, explique aos alunos que esse erro foi cometido propositalmente para chamar a atenção em relação à necessidade de acentuação das palavras, assunto que será trabalhado neste capítulo, na seção De olho na escrita. Incentive-os a levantarem hipóteses sobre onde recai o acento dessas palavras e coloque as respostas no quadro. Diga-lhes que essas palavras serão retomadas mais adiante no estudo ortográfico.*
5. Será que os erros de escrita dessas palavras poderão atrapalhar a compreensão do texto? Por quê? *Educador, chame a atenção especialmente para as palavras "avo" e "está", pois elas podem ter outro significado, dependendo de como e se forem acentuadas. A intenção desta pergunta é iniciar uma reflexão sobre a importância de se acentuar as palavras, despertando o desejo de os alunos aprenderem mais sobre isso.*

Fonte: EJA/ 9º ano. v. 4. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. Coleção Tempo de aprender.

A predição, técnica usual na educação brasileira, pretende inserir o aluno no mundo da história que vai ler, tentando agregar alguma motivação ao possível envolvimento. Faz, às vezes de forma positiva, com que haja uma espécie de paridade, com que o aluno não seja apresentado ao texto como se este fosse um objeto independente, autônomo, que pede uma leitura mecânica. Ao solicitar uma opinião antecipada, quer dizer democraticamente: “sua opinião é importante”. A forma de fazê-lo varia de estratégia para estratégia, mas, na maioria das vezes, são perguntas inferenciais, para “quebrar o gelo” da relação.

No exercício proposto, sobre as três primeiras questões podemos dizer que buscam agregar subjetividade à análise, pois usam o texto como pretensão para perguntas em que não há uma resposta “certa”; dependem mais do aluno e de um conhecimento anterior para respondê-las. A primeira, no entanto, é muito evasiva e pede antecipadamente uma

informação que o aluno não pode dar.

Já as questões 4 e 5 mudam o “rumo da conversa” e interpõem relações morfosintáticas e semânticas. Ora, antes mesmo de “assentar” a leitura e os seus significados e estabelecer um “dedo de prosa”, o exercício chama a atenção para um aspecto visual. O texto vem com palavras destacadas em cores diferentes (azul e roxo), algumas sem acentuação, e isso já indica que a primeira atitude do aluno diante do texto é de uma correção em relação aos acentos gráficos. Apesar de a questão seguinte ponderar sobre a importância ou não desses erros para a compreensão textual, a conversa “começou mal”. Assim, infelizmente, no lugar de estabelecer um pacto de leitura, que fará o leitor imergir no mundo rural do romance, o foco é desviado para questões que escapam à literariedade do texto.

Em seguida, vem a seção “Por dentro do texto”, mostrada na Figura 2.

FIGURA 2 – Atividade “Por dentro do texto” (parte 1)

Por dentro do texto

1. Quem está **narrando**, contando a história? Quais são as **pistas** que o texto oferece para você ter chegado a essa resposta?
O narrador é Carlos. Podemos concluir isso a partir dos verbos, de alguns pronomes ("me", "minha", "nós", etc.), e quando o narrador diz que ele, quando menino, estava acostumado a ver tudo aquilo.
2. Quais são as **personagens** presentes no texto lido? Como elas são **caracterizadas**?
Educador, é interessante pedir aos alunos que primeiro localizem as personagens para então caracterizá-las. A resposta para esta questão está no Manual específico.
3. Qual é o ambiente em que a história se passa?
É um ambiente rural, um engenho, localizado no interior do Nordeste.
4. Como os trabalhadores se relacionavam no trabalho? Anote um trecho do texto que justifique a sua resposta.
Os trabalhadores conversavam, contavam histórias e brincavam uns com os outros durante o trabalho. Alguns ficavam mais sérios, mas eram minoria. Trecho do texto: "Trabalhavam conversando, bulindo uns com os outros, os mais moços com pabulagem das mulheres. Outros bem calados, olhando para o chão, tirando a sua tarefa com a cara fechada. Assim, poucos. Os demais raspavam a junça dos partidos contando histórias e soltando ditos".
5. Você conhece pessoas que vivem (ou já viveram) em situação semelhante à dos trabalhadores do engenho Santa Rosa? Conte para a classe como é (ou era) a vida dessas pessoas. *Resposta pessoal.*

8

Fonte: EJA/ 9º ano. v. 4. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. Coleção Tempo de aprender.

O exercício procura ajustar questões intrínsecas à rede narrativa (1 a 3) e indagações contextuais e políticas (4 e 5). Atenemos para a primeira: a questão do narrador destaca-se, e sabemos que ela é essencial para a compreensão da estrutura de um romance. No entanto, a proposta de resposta que é dada trata essa categoria como uma marca textual, um dado, e não um elemento denso, cheio de disposições interpretativas. Perde-se, assim, a possibilidade de fazer dialogar os dois narradores, aquele que fala pelo texto e aquele que lê. Já as outras questões procuram inserir o aluno por aproximação na situação narrada, fazendo com que o

texto saia do seu lugar original e migre para a realidade em si do leitor. A técnica é interessante, mas pula etapas, descarta a vivência da cena única que o romance apresenta com suas particularidades.

Como a unidade do livro tem como tema “Trabalho e consumo”, o exercício seguinte está focado justamente nas características da região em que o romance é narrado e no modelo de relação patrão-empregado que caracterizavam a época: o trabalho forçado, sem garantias, uma quase escravidão (Figuras 3 e 4). Temos também novos exercícios e uma proposta de redação. É exigida uma reflexão por parte dos alunos sobre a realidade dos trabalhadores brasileiros e, conseqüentemente, sobre a sua própria.

É interessante comentar que questões problematizadoras estão ao lado de outras sobre o vocabulário (Figura 4). Os itens 1, “Com a ajuda de um dicionário, deem o significado das palavras e expressões retiradas do texto...”, e 9, “Interpretem os trechos a seguir, desvendando o que querem dizer as expressões destacadas”, são de reconhecimento vocabular ou metalinguística. Os itens 2, 5, 6 e 7a constituem-se de perguntas objetivas relacionadas ao contexto, pois trazem expressões como “descrevam”, “qual”, “circule o item correto”. Depois há questões (itens 3 e 7b) que não requerem uma resposta específica ao exigir uma opinião do grupo de alunos, além de uma (item 4) que solicita a transcrição literal de uma informação. Destaca-se o item 8, pois exige uma resposta mais apurada dos alunos, estimulando o desenvolvimento de aspectos extratextuais ligados à temática do trabalho quase escravo vivido pelos personagens de *Menino de engenho*.

Verifica-se, no conjunto da divisão de conhecimento proposta, que há várias “alas” que tentam incluir o aluno na realidade discursiva através de percepções diversas (“Antes de ler”; “Por dentro do texto”; “Trabalhando com o texto”; “Aprofundando o tema”). A última tem como proposta o aluno ler outro texto, não do mesmo autor nem do mesmo gênero, mas com tema equivalente (uma crônica publicada na revista *Caros amigos*). Uma relação intertextual movida pelo conteúdo é acionada, o que se revela benfazejo na tentativa de aproximar o aluno do contexto que a obra de Rego sugere.

No entanto, em todas as atividades propostas, não há um investimento nas características literárias da narrativa, seu estilo ou movimento estético. O texto existe em função do tema. Se antes essa relação de dependência se estabelecia com a gramática, ela agora virou contextual. Perde-se com isso a possibilidade de inserir o aluno nas linhas da literariedade que, de forma indireta e preciosa, nos apresenta o real mediado pela riqueza do

texto literário. Uma coisa é apreender a realidade pela linguagem cotidiana e usual; outra, bem diversa, é enxergar este mesmo mundo no nível de complexidade que faz o ser humano crescer em suas observações. O tema não vem antes da palavra. É o texto, em sua “movência”, que constrói e gera os temas. Por isso podemos dizer que a Literatura é a grande arquitetura do mundo.

FIGURA 3 – Atividade “Por dentro do texto” (parte 2)

6. Neste capítulo, estamos falando sobre condições dignas de trabalho que também se relacionam a outros problemas sociais: moradia, direito ao lazer, educação, alimentação adequada, saúde, saneamento básico, etc.
Considerando as **informações** obtidas no texto **sobre os trabalhadores rurais do engenho Santa Rosa**, circulem a alternativa correta.

a) Os trabalhadores do engenho Santa Rosa tinham uma boa qualidade de vida, afinal tinham trabalho e moradia.

b) José Paulino era um bom patrão, pois pagava em dia os funcionários. Os trabalhadores podiam comprar o que quisessem, tinham acesso a diversos bens e aos direitos trabalhistas.

c) Os trabalhadores do engenho Santa Rosa não possuíam boas condições de trabalho, alimentação, saúde e moradia, de forma que podemos afirmar que essas pessoas tinham condições de vida difíceis.

7. Releiam o trecho.

“[...] O costume de ver todo dia esta gente na sua degradação me habituava com a sua desgraça. Nunca, menino, tive pena deles. Achava muito natural que vivessem dormindo em chiqueiros, comendo um nada, trabalhando como burros de carga. A minha compreensão da vida fazia-me ver isso como obra de Deus. Eles nascem assim porque Deus quisera, e porque Deus quisera nós éramos brancos e mandávamos neles. Mandávamos também nos bois, nos burros, nos matos.”

a) Nesse trecho, é feito um tipo de relação. Qual é a relação?
Os trabalhadores são comparados a animais, tratados como tais por pessoas que mandam em tudo por ali.

b) Vocês acham natural as pessoas levarem esse tipo de vida?
Resposta pessoal.

8. Qual é a opinião do seu grupo sobre a história lida? Vocês acham que essa história tem relação com a realidade brasileira?
Com base no texto e na experiência de vida de vocês, elaborem um **comentário** escrito sobre a situação dos trabalhadores rurais no Brasil e a relação que se pode estabelecer entre essa situação e a **migração**.
Espera-se que o grupo estabeleça relações entre a história lida e a realidade de muitos trabalhadores rurais no Brasil, marcada pela opressão e pela falta de condições adequadas de trabalho. Essa situação provoca a migração de muitos trabalhadores rurais para as grandes cidades, em busca de emprego e melhores condições de vida.

9. O texto de José Lins do Rego apresenta diversas expressões que conferem um estilo próprio ao romance, misturando termos regionais e linguagem figurada. Interpretem os trechos a seguir, desvendando o que querem dizer as expressões destacadas.

a) Da calçada da casa-grande viam-se no meio do canavial **aquelas cabeças de chapéu de palha velho subindo e descendo, no ritmo do manejo da enxada** [...].
Homens se movimentando, conforme o ritmo do trabalho.

b) [...] José Felismino, de cacete na mão, reparando no serviço deles. **Pegava com o sol das seis, até a boca da noite**.
Felismino trabalhava desde as seis horas da manhã até o início da noite.

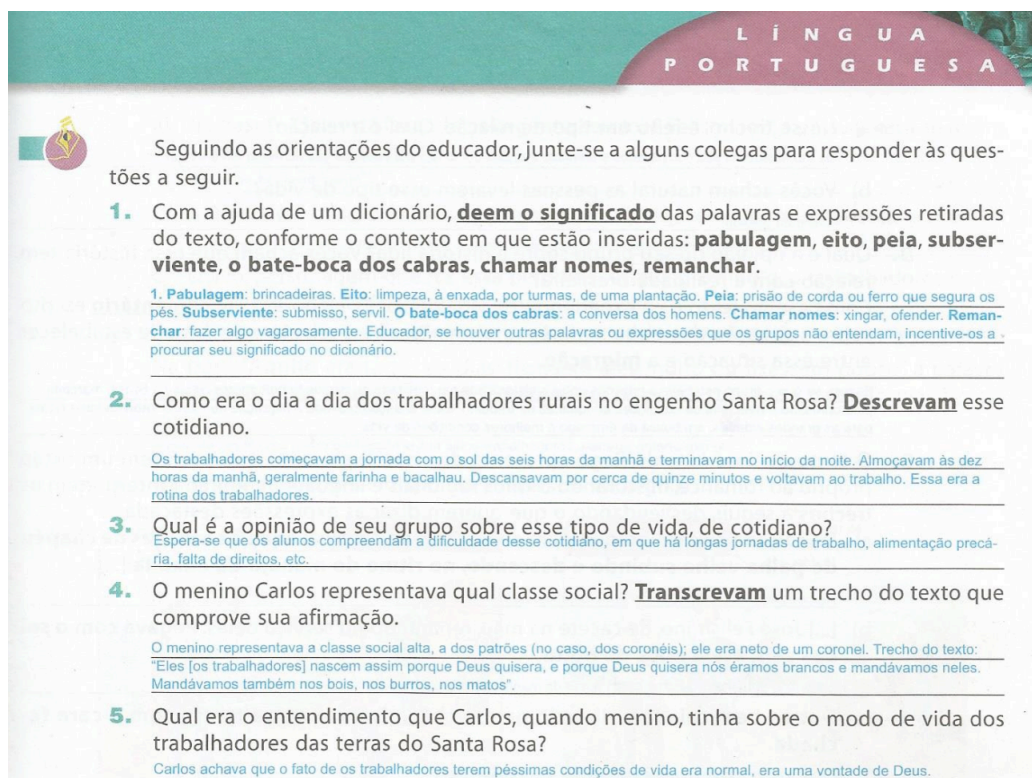
c) Outros bem calados, olhando para o chão, **tirando a sua tarefa com a cara fechada**.
Pessoas cumprindo, com expressão séria, o seu trabalho.

d) Achava muito natural que vivessem dormindo em chiqueiros, **comendo um nada, trabalhando como burros de carga**.
Trabalhadores comendo pouco e trabalhando muito e em serviço pesado.

e) **Só tinha boca**, o coronel José Paulino.
Apenas quem podia falar (dar ordens, gritar, xingar) era o coronel José Paulino.

Fonte: EJA/ 9º ano. v. 4. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. Coleção Tempo de aprender.

FIGURA 4 – Outras atividades



Seguindo as orientações do educador, junte-se a alguns colegas para responder às questões a seguir.

- Com a ajuda de um dicionário, **deem o significado** das palavras e expressões retiradas do texto, conforme o contexto em que estão inseridas: **pabulagem, eito, peia, subserviente, o bate-boca dos cabras, chamar nomes, remanchar.**
1. **Pabulagem:** brincadeiras. **Eito:** limpeza, à enxada, por turmas, de uma plantação. **Peia:** prisão de corda ou ferro que segura os pés. **Subserviente:** submisso, servil. **O bate-boca dos cabras:** a conversa dos homens. **Chamar nomes:** xingar, ofender. **Remanchar:** fazer algo vagarosamente. Educador, se houver outras palavras ou expressões que os grupos não entendam, incentive-os a procurar seu significado no dicionário.
- Como era o dia a dia dos trabalhadores rurais no engenho Santa Rosa? **Descrevam** esse cotidiano.
Os trabalhadores começavam a jornada com o sol das seis horas da manhã e terminavam no início da noite. Almoçavam às dez horas da manhã, geralmente farinha e bacalhau. Descansavam por cerca de quinze minutos e voltavam ao trabalho. Essa era a rotina dos trabalhadores.
- Qual é a opinião de seu grupo sobre esse tipo de vida, de cotidiano?
Espera-se que os alunos compreendam a dificuldade desse cotidiano, em que há longas jornadas de trabalho, alimentação precária, falta de direitos, etc.
- O menino Carlos representava qual classe social? **Transcrevam** um trecho do texto que comprove sua afirmação.
O menino representava a classe social alta, a dos patrões (no caso, dos coronéis); ele era neto de um coronel. Trecho do texto: "Eles [os trabalhadores] nascem assim porque Deus quisera, e porque Deus quisera nós éramos brancos e mandávamos neles. Mandávamos também nos bois, nos burros, nos matos".
- Qual era o entendimento que Carlos, quando menino, tinha sobre o modo de vida dos trabalhadores das terras do Santa Rosa?
Carlos achava que o fato de os trabalhadores terem péssimas condições de vida era normal, era uma vontade de Deus.

Fonte: EJA/ 9º ano. v. 4. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. Coleção Tempo de aprender.

4 O fio da palavra

Apesar de aqui ter sido apresentada apenas a análise de um texto, ela é exemplar de um modelo de trabalho com Literatura. Infelizmente, mesmo com suas qualidades, as atividades propostas não propiciam um encontro verdadeiro entre texto e leitor, questão que estamos a discutir desde o início deste artigo. Isto é, não há o que definimos anteriormente como educação literária.

Sabemos, no entanto, que a educação literária não é algo fácil de ser realizado nas instituições escolares públicas de nosso país devido a muitos fatores (falta de livros, orientação pedagógica, material de apoio etc.). Compreendemos, todavia, que o professor de Literatura é peça fundamental nesse quebra-cabeça educacional (nos quais muitas peças parecem não se encaixar) e que há necessidade de muito estudo, aperfeiçoamento e consciência do papel de educador. Nessa perspectiva, pensamos como Cosson (2006, p. 47-48) quando afirma:

... adotamos como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o

mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno.

Daí a necessidade de uma formação docente que busque um aprimoramento em ações inovadoras de leitura, sobretudo com experiências que acontecem fora do espaço escolar. É importante trazer essa nova vivência, que dissocia livro e ensino e faz o par livro-leitor voltar a ser um encontro de prazer e identidade. Os clubes de leitura em fábricas e bairros, a associação de pais e alunos – são muitas as iniciativas que buscam favorecer o encontro do aluno com o livro, pois essa aproximação na verdade incide sobre uma complexidade muito maior.

Aproximar o educando do livro é trazê-lo, paradoxalmente, para a vida real, aquela pensada por várias pessoas, em lugares e tempos diversos. Sem essa conversa com o mundo é difícil ficar inteiro no seu. Os livros são respostas dadas a várias questões e, por isso, colocam o leitor em situações inusitadas, exigindo dele uma leitura versátil e ágil. O encontro com o *outro* do livro propicia um encontro consigo mesmo revelador. Está para essa comprovação um sem número de textos de escritores que dão seu depoimento acerca do papel da leitura no redimensionamento de suas vidas – escritores que antes estavam tão perdidos quanto nossos alunos⁶.

Sabemos que esse desafio acompanha a humanidade há séculos e em várias áreas do conhecimento (não somos uma exceção de abnegados). Faz parte mesmo dessa luta titânica do mais humano em nós perdurar e ser vencedor. Como a partida sempre parece perdida, continuamente voltamos nossos esforços para a recuperação de algo que acreditamos quase extinto (professor tem algo mesmo de salvador ou missionário).

A tarefa, portanto, pode arruinar-se de entrada se colocamos peso demais na empreitada e no nosso papel. Ao abrirmos mão da condição de salvadores, avançamos algumas casas neste jogo. E não é assim que os jogos começam? Todos os participantes zerados? Quando saímos desse lugar de princípio hierarquicamente escalonado, a igualdade se estabelece com os pares e falamos do mesmo lugar. Para tanto, colocar-se no lugar da ignorância, tão difícil para nós, pode ser uma boa iniciativa: não dar lições, isto é, ser leitor com(o) os alunos, surpreender-se com as mesmas graças descobertas, encantar-se com os

⁶ É extremamente inspiradora a narrativa “Até aqui, tudo bem”, de Luiz Ruffato, na qual ele traça o seu processo de formação, de aluno do Senai a escritor premiado.

enredos, entristecer-se com os dramas; ser leitor, com as agruras que isso implica.

É claro que o docente precisa de leituras prévias, estar preparado para a condução do jogo, isso exige dedicação e estudo. No entanto, ao abrir o livro em sala, deve colocar-se ao pé da história e reescutá-la agora por novas vozes. Parece ser esse o fio de Ariadne neste labirinto tormentoso em que se transformou o ensino de Literatura no Brasil.

Referências

- BORGES, J. L. **Borges Oral & Sete Noites**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 216 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Educação de Jovens e Adultos - EJA - 9º ano**. v. 4, 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. Coleção Tempo de aprender.
- CHARTIER, R. Entrevista. **Revista Observatório Itaú Cultural**, São Paulo, n. 17, p. 18-39, ago.-dez. 2014.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- RUFFATO, L. Até aqui, tudo bem! (Como e por que sou romancista – versão século 21). In: MARGATO, I.; GOMES, R. C. (Org.). **Espécies de espaço: territorialidades, literatura, mídia**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO

Questões de avaliação sobre o texto literário 1

- 1) Você gostou do texto? Por quê?

- 2) A qual gênero esse texto pertence?
() poema () conto () crônica () romance
() fábula () novela () conto de fadas

- 3) De acordo com o que você marcou na questão anterior, como conseguiu identificar o gênero?
() Pelas características próprias do gênero.
() Porque vinha dizendo em alguma parte da tarefa.
() O professor deu dicas e entendi.

- 4) Qual foi o tema tratado no texto lido?

- 5) A leitura foi difícil ou fácil para o entendimento da história, ou seja, as palavras eram difíceis e por isso dificultavam a interpretação?

- 6) Algum outro elemento (desenho, figura, quadro explicativo etc.) ajudou na compreensão do texto?

- 7) Você gostaria de ler outros textos desse mesmo gênero literário? Por quê?

- 8) Com você avalia os exercícios sobre o texto?

- 9) Você identificou alguma(s) questão(ões) inadequada(s)? O que acha que pode melhorar nessa(s) questão(ões)?

- 10) Quais questões achou mais difíceis? E quais considerou mais fáceis?

Questões interventivas sobre o texto literário 2

1) Você consegue identificar a qual gênero esse texto pertence?

poema conto crônica romance

fábula novela conto de fadas

2) Faça um resumo da história lida.

3) Qual seria o tema central do texto?

4) O que achou do estilo do autor desse texto (a linguagem utilizada, as personagens, a condução da história etc.)?

5) As palavras ajudaram na compreensão? Quais palavras você teve dificuldade para compreender? Como descobriu o significado delas?

6) Algum elemento fora do texto (desenho, figura, quadro explicativo etc.) ajudou na compreensão textual?

7) Existe(m) alguma(s) marca(s) no texto que indica(m) o tempo e o local em que ele foi produzido?

8) Para quem você acha que esse texto foi produzido?

9) Quais as características do texto (se foi escrito em forma de prosa ou poema, se a linguagem é mais coloquial ou padrão, se a temática é urbana, rural ou psicológica, se o narrador é em 1ª ou 3ª pessoa, se esse mesmo narrador é observador, onisciente etc.)?

10) Quais as semelhanças e diferenças entre o texto trazido pelo professor e o do livro didático? De qual você gostou mais e por quê?

A retomada da vibrante em coda final em ambientes *on-line* e *off-line*: a internet influenciou a escrita dos alunos

**Lost rhoticity in the final coda in virtual and real environments:
The Internet has changed the students' writing**

Gean Nunes Damulakis*
Verônica Tozzo de Queiroz**

RESUMO: Este estudo tem foco no cancelamento da vibrante em coda final de palavra na escrita de escolares e investiga a possibilidade de espelhamento da fala. Trata-se aqui da consciência da díade fala e escrita que os novíços em processo de letramento devem apresentar, tanto mais rápido melhor, de modo a evitar erros ortográficos provenientes de fenômenos variáveis na fala, ainda que sejam comuns e não estejam, muitas vezes, sujeitos a estigmas. Partindo dos resultados de Queiroz (2016), debruça-se aqui sobre interações entre os alunos por meio digital – mais precisamente através do aplicativo WhatsApp em um comparativo com a escrita em suporte tradicional. O intuito é confrontar dois ambientes nos quais a escrita dos alunos se concretiza, o ambiente *on-line* e o *off-line*, para responder à pergunta de pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Fala. Escrita. Recuperação na escrita. Ambientes *on-line* e *off-line*.

ABSTRACT: This article focuses on cancellation of rhoticity in the final coda position in school writing and investigates the possibility of speech mirroring. It delves into the awareness of the dyad speech and writing that novices should acquire as fast as they can in the literacy process to avoid misspellings derived from variable phenomena in speech, regardless their commonness and usual lack of stigmas. Building on Queiroz (2016), this study focuses on students' interactions through digital means – more precisely, by means of WhatsApp application. The aim is to confront students' writing in virtual and real environments to answer the research question.

KEYWORDS: Speech. Written. Recovery in writing. Virtual and real environments.

1 Introdução

O presente artigo busca mostrar resultados da influência da oralidade na escrita em ambientes *on-line* e *off-line* e, conseqüentemente, investigar se e de que forma a internet influencia a ocorrência do fenômeno de ausência do registro da vibrante em coda final na escrita dos aprendizes do Ensino Fundamental II da cidade de Duque de Caxias, município situado na periferia da área metropolitana do Rio de Janeiro. Os participantes desta pesquisa são, em sua maioria, provenientes de uma rede social de falantes de variedade linguística própria de profissões pouco valorizadas e com nível de instrução elementar. Esses indivíduos

* Membro do Programa de Pós-Graduação em Linguística (Posling-UFRJ) e Professor Adjunto III no Departamento de Linguística e Filologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Membro do PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras), polo UFRJ.

** Mestre pelo PROFLETRAS, polo UFRJ.

vivem em uma área intermediária entre o campo e a cidade, e seu vernáculo se situa no *continuum* rural-urbano – “rurbano” (BORTONI-RICARDO, 2004) – por se tratar de um grupo de origem rural que busca preservar suas características de fala, ao mesmo tempo em que é submetido à influência urbana, o que acaba por propiciar uma mistura bastante significativa de indivíduos de perfis socioeconômicos e sociolinguísticos diversos. Tal pesquisa é realizada na esfera do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Este estudo nasceu da angústia enfrentada em sala de aula por muitos professores de Língua Portuguesa, sobretudo em relação à produção escrita de seus alunos, que, na maioria das vezes, surge com várias marcas da oralidade, sendo, portanto, classificada como estigmatizada. É na escola que nos deparamos com muitos casos de erros ortográficos provenientes da influência da fala, visto que nessa instituição os aprendizes têm, potencialmente, maior contato com a escrita. No caso desta pesquisa, foi escolhido esse processo fonológico de supressão da vibrante em coda final, por ser seu reflexo na escrita – a ausência do grafema <r> final – abundante nas atividades escolares dos informantes deste estudo.

Essa angústia configura motivação para a tessitura deste trabalho, pois os estudos sobre a língua, dentre outros objetivos linguísticos, podem ser voltados para a perspectiva de ajudar os docentes em sala de aula, para que estes estejam preparados para lidar com o que seus alunos estão falando e escrevendo. Dito de outra maneira, conhecer a escrita dos alunos e saber especificidades dos contextos de produção podem ser ferramentas úteis à atividade docente.

2 Constituição do *corpus* e a escrita na internet

Com o intuito de averiguar os possíveis contextos que favoreceriam a ausência da vibrante na escrita dos informantes e verificar se o ambiente virtual é capaz de influenciar a escrita escolar, foi feito um levantamento no qual se analisou a produção escrita de 17 alunos do Ensino Fundamental II, do 7º e do 8º anos de escolaridade. Para a pesquisa em ambiente *off-line*, foi proposta produção de texto com a temática “Meu Futuro”. Já para a pesquisa em ambiente *on-line*, por meio do aplicativo WhatsApp, foram propostas quatro situações que serviram de *input* para a produção e captação de dados: (i) comentar um vídeo; (ii) expor opinião sobre a greve dos professores; (iii) contar uma história de terror de sua preferência; e (iv) contar uma tarefa do seu agrado. Os dados foram computados e comparados de maneira qualitativa e quantitativa.

No que diz respeito ao mundo virtual, há muito se ouve dizer que a internet tem desvirtuado a escrita de nossos jovens: os novíços não leem mais e muito menos escrevem. Mas será isso uma verdade? O tempo todo, a cada segundo, há alguém no celular, independentemente da idade, postando recados, escrevendo *e-mails* ou mandando mensagem instantânea pelo WhatsApp, por exemplo.

Nunca se leu e se escreveu tanto, não necessariamente pelos meios tradicionais veiculados pela escola. E quem disse que apenas esses meios tradicionais devem ser considerados válidos? Quem disse que a leitura legitimada é só aquela que se tem nos livros e nos jornais em papel? Quem disse que ler é só decodificar letras e frases? De acordo com Lemke (1998, p. 283),

[o]s significados das palavras e imagens, lidas ou ouvidas, vistas como estáticas ou em movimento, são diferentes por causa dos contextos em que aparecem – contextos que consistem significativamente em outros componentes de mídia. Significados em multimídia não são fixos e aditivos (o significado das palavras mais o significado da imagem), mas multiplicativos (o significado das palavras modificado pelo contexto-imagem, o significado da imagem modificado pelo contexto textual), formando um conjunto muito melhor do que a simples soma das partes.

A linguagem utilizada na internet, destoante da língua de prestígio, vem tirando o sono dos pais e de alguns docentes. O fato é que escrever agora é “legal”, usar internet é estar “atenado”, e para acompanhar adequadamente a demanda de fatos que precisam ser divulgados na mesma proporção em que acontecem, a linguagem utilizada não pode ser mais a mesma; deve ser, portanto, mais econômica e dinâmica. No Twitter, por exemplo, apenas é possível usar, no máximo, 140 caracteres para escrever uma informação. Para Squarisi (2014, [s.p.]):

Palavras longas e pomposas são “praga”. Burocratas de olho e coração na era de Pero Vaz de Caminha lhes dedica amor especial. Bancam a Carolina de Chico Buarque. Ela mesma, a que não viu o tempo passar na janela. Em épocas remotas, quando a língua era instrumento de exibição, elas gozavam de senhor prestígio. Falar difícil dava mostras de erudição. Impressionava. Hoje a realidade é outra. A meta é informar – rápido e bem. Vocábulo comprido rouba espaço e tempo. Não raro, obscurecem a comunicação e põe [*sic*] o leitor pra correr. Xô!

Pistas da escrita da internet podem ser encontradas em textos formais dos alunos fora do ambiente virtual, como abreviações e reduções de palavras. Elas devem ser as vilãs que tanto arruinam a fama da internet? Registros encontrados nas produções dos informantes deste *corpus*, como “bj” (‘beijo’), “rs” (‘risos’), “xau” (‘tchau’), “aki” (‘aqui’), “tbm” (‘também’),

“vc” (‘você’), “vdd” (‘verdade’), “add” (‘adicionar, adicionado’) e “tql” (‘tranquilo’) podem surgir em redações escolares, como aconteceu. No entanto, não podem ser considerados erros (embora possam ter um uso inadequado nesse caso): são reduções para fins de economia. Note-se que o uso desse artifício não se restringe à internet, tampouco teve origem através dela, mas sua utilização em abundância e em itens lexicais que usualmente não são abreviados na norma culta poderia, sim, ser considerada característica de uso informal da língua, como chama a atenção Squarisi (2014, [s.p.]) para o contexto de utilização de algumas reduções:

Olho vivo, marinheiro de poucas viagens. A língua se compara à mulher de César. A primeira-dama do Império Romano não só tinha de ser honesta, tinha de parecer honesta. A troca de letra não pode passar a impressão de erro. É importante o leitor saber que se trata do exercício de liberdade. Ai, o contexto conta. É natural nos *chats*, mas rejeitado em *sites*, *blogues*, jornais, revistas, redações escolares etc. e tal.

O ambiente virtual é dotado de gêneros textuais tanto quanto o ambiente real e/ou tradicional: *e-mail*, *blog*, bate-papo, mensagem etc. Em ambiente *off-line*, escolhem-se o gênero textual, o registro, as estruturas mais adequadas para embalar a informação pretendida. Os gêneros do papel diferem dos gêneros na tela. Não há dúvida de que, com a chegada da internet, os atos de escrever e ler ficaram mais funcionais, mais práticos, e a comunicação ficou mais multimodal, além de ser espaço para reflexão sobre a linguagem de quem o utiliza.

Com as novas formas de participação e diálogo, as pessoas podem ser mais reflexivas, mais conscientes da linguagem e mais tolerantes com as variedades linguísticas. Elas também são mais lúdicas e criativas com a língua, exibindo consciência metalinguísticas. Essa criatividade tem a ver com o fato de a internet ser um espaço para a mudança linguística. A reflexão e a discussão sobre a linguagem conduzem ao desenvolvimento das virtualidades da linguagem e às maneiras como as pessoas podem empregá-las para agir no mundo. Isso é importante para estudos sobre reflexividade e consciência linguística. [...] Compreender como funciona a linguagem *off-line* também é importante no sentido de os linguistas poderem contribuir para discussões públicas sobre a importância social das novas mídias, oferecendo alternativas a teorias deficientes, desafiando pânticos morais sobre a língua e indo além do determinismo tecnológico. (BARTON; LEE, 2015, p. 34)

As novas tecnologias chegaram para renovar e reanimar uma tradição escolar cansada e não muito eficaz, na qual os sujeitos não são impulsionados na busca de sentidos daquilo que escrevem ou leem. Como dito em Shepherd e Saliés, (2013, p. 247), para

Charlot (1997), os sujeitos constroem significados para os objetos do mundo com os quais se relacionam sempre de maneira singular; entretanto, como isso ocorre ao longo de suas histórias de vida, baseiam-se nos múltiplos

contatos sociais e eventos de que são partícipes na sociedade que os acolheu desde o nascimento. Nesse percurso, segundo o autor, para que haja uma atividade de assimilação desses objetos do mundo e de construção de saberes, os sujeitos devem estar mobilizados; e para que se mobilizem, a situação de aprendizagem deve gerar um sentido para eles, ou seja, despertar nos sujeitos o desejo de se mobilizarem. Portanto, o que o citado autor busca explicar é como uma atividade intelectual passa a ser mobilizada por um indivíduo, por meio dos sentidos que ele confere às experiências construídas na teia de relações sociais que o constitui como sujeito.

Com advento do WhatsApp, dentre outros aplicativos, o que já era rápido ficou ainda mais. Os acontecimentos são divulgados quase no momento em que acontecem. Dotado de muitas siglas, abreviaturas, códigos, sinais de pontuação e ícones emocionais, o aplicativo apresenta recursos que mostram economia na comunicação, além de tentar atenuar a falta dos recursos que abundam na comunicação face a face: prosódia, expressão corporal e facial.

3 A coda no português brasileiro (PB) e hipótese do trabalho

A coda é a posição pós-vocálica de uma sílaba e pode ser ocupada, no PB, pelas líquidas /r/ e /l/, pela nasal /n/, pela fricativa /s/ e pelas semivogais, como “sal̩”, “hífen̩”, “prazer̩”, “pires̩” e “corrói̩”. No entanto, a coda é a posição mais sujeita a variação, desde o seu enfraquecimento ao seu apagamento, conforme pode ser atestado por Oliveira e Pedrosa (2014, p. 73)

Podemos concluir que a coda é a posição mais débil da estrutura silábica, por isso torna-se bastante suscetível à variação em qualquer que seja a sua posição dentro da palavra, acentuando-se ainda mais na posição final.

No caso desta pesquisa, a variação que mais interessa é o apagamento da vibrante líquida /r/, que na fala é bastante produtivo a ponto de influenciar a escrita, gerando o processo foco deste estudo – ausência do registro da vibrante, culminando em erro ortográfico. Os informantes desta pesquisa não costumam apresentar a variante zero para os demais tipos de segmentos em coda do PB, salvos os casos de monotongação.

A hipótese forte averiguada neste trabalho é a de que encontram traços da oralidade na escrita em ambiente *on-line* em quantidade superior ao que é verificado na escrita *off-line*. Para tanto, o estudo de Queiroz (2016) voltou-se para ausência do registro da vibrante em coda final em produções textuais em ambos os suportes. Como o processo de apagamento da vibrante na fala é variável e, provavelmente, constitui mudança em curso, mais particularmente no dialeto dos sujeitos participantes desta pesquisa, há forte influência desse fenômeno na escrita.

4 Análise dos dados

Como se pode observar nas tabelas abaixo, os resultados apurados não apresentam diferença tão significativa da ausência do grafema <r> em coda final ao se compararem os dois ambientes, sobretudo quando se considera o disseminado e tão recorrente senso comum, segundo o qual os erros se dão maciçamente em ambiente *on-line*.

Tabela 1 – Ausência e retomada da vibrante em ambientes *on-line* e *off-line*

Ambiente <i>off-line</i>		Ambiente <i>on-line</i>	
Ausência	16,42%	Ausência	22,22%
Retomada	83,58%	Retomada	77,78%

De acordo com as tabelas, pode-se observar que há influência da fala na escrita em ambos os ambientes, *off-line* e *on-line*. Observa-se, no entanto, que a escrita na tela é levemente mais suscetível a variações fonológicas, mostrando-se mais apartada das variantes de prestígio.

Assim, a escrita marcada pela força da oralidade se manifesta quase que da mesma maneira em quaisquer dos ambientes: o que configura erro ortográfico vai ser erro nos dois ambientes e deve ser trabalhado da mesma forma. O indivíduo que apresentar defasagem na ortografia expô-la-á também nos dois ambientes, indiscriminadamente, com levemente maior probabilidade de fazê-lo no ambiente *on-line*.

Quando se vê frase como “oi prof vc tbm vai ao passeio?”, escrita por um aluno do 7º ano, em uma mensagem do WhatsApp durante a coleta de dados *on-line*, percebe-se que é uma frase gramatical, que deu conta da comunicação, embora seja uma linguagem própria da internet, em que ‘prof’, ‘vc’ e ‘tbm’ configuram estruturas mais econômicas, com menos material linguístico representado na escrita. É nesse momento que o professor encontra a deixa perfeita para atuar, para mostrar a pluralidade e diversidade da linguagem e, assim, dela tirar proveito. Uma forma de se expressar não anula a outra. A linguagem da internet não “mancha” a norma culta, até porque o índice de ausências de registro de grafemas em coda é paralelo em um e outro suporte (cf. Tabela 1). De todo modo, o professor precisa indicar aos seus alunos que há níveis de adequação em quaisquer que forem os suportes.

Faltam mediadores preparados para mostrar aos aprendizes que é pequena a diferença, ainda que haja um mito, de caráter negativo, mas essa é uma tarefa imprescindível

hoje. Logo, “o desafio para os professores é aprender a abordar o uso de novas tecnologias de forma eficiente, ética e responsável, com vista a explorar seu eventual potencial educativo”, conforme (LANSKSHER; SNYDER; GREEN 2000 *apud* SHEPHERD; SALIÉS, 2013 p. 248).

A escrita tem alvo, realidade de interação social, no entendimento de Edna Cristina Muniz da Silva (2015, p. 207). O letramento sistemático continua na ordem do dia, e a escola continua sendo o principal agente responsável por desenvolvê-lo. Daí a importância de cursos como o PROFLETRAS que promove o encontro de docentes com novas informações e conceitos que podem melhorar sua prática pedagógica.

Para esta parte do trabalho, foram elencadas variáveis não linguísticas e linguísticas com a finalidade de averiguar condicionamentos relevantes para o surgimento do fenômeno ausência do registro da vibrante na escrita dos alunos em ambiente *on-line* e *off-line*. Eis alguns exemplos, retirados dos informantes desta pesquisa, que servem para ilustrar o foco do estudo:

- 1 Aluno 7º ano - “E foram **solta** pipa lá perto do campo do **equado**” (ambiente *off-line*)
- 2 Aluno 8º ano - “...e decidi **passa** na casa dos amigos **Artu** e **Berna**” (ambiente *off-line*)
- 3 Aluno 7º ano - “ Sim, mas quando vai **acaba**” (ambiente *on-line*)
- 4 Aluno 8º ano - “ ...não adianta nada *ir* para a rua **protesta**” (ambiente *on-line*)

Dessa forma, para o estudo aqui realizado, listaram-se como variáveis não linguísticas: idade, escolaridade e gênero. Listaram-se como variáveis linguísticas: extensão do vocábulo e classe gramatical.

4.1 As variáveis externas: idade, escolaridade e gênero

Em termos comparativos, observa-se que não houve uma simetria de acréscimo ou de decréscimo entre os índices dos dois ambientes, conforme mostram as Tabelas 2 a 4. Nas idades de 12 e 15 anos, em ambiente *on-line* houve uma diminuição nos índices; porém, nas idades 13 e 14, houve um aumento. Isso comprova que, com esse fenômeno, a mudança de ambiente, ao cruzar com o fator idade, não se mostrou uma variável com sistematização, apresentando aumento e diminuição aleatórios nas idades.

Tabela 2 – Ausência e retomada da vibrante por idade em ambientes *on-line* e *off-line*

Ausência do segmento por idade em ambiente <i>on-line</i>		Ausência do segmento por idade em ambiente <i>off-line</i>	
12	1/14=7,14%	12	5/26=19,23%
13	1/4=25%	13	76/238=31,93%
14	36/95=37,89%	14	18/161=4,97%
15	5/82=6,10%	15	2/31=6,45%

Em ambiente *on-line*, nota-se que houve certa regularidade entre as idades de 14 e 15 anos em comparação com as de 12 e 13 anos, conforme o esperado, ou seja, com o avanço na idade, os aprendizes registram mais a vibrante. No entanto, as faixas etárias de 12 e 13 não seguiram a tendência dessa curva entre elas, pois houve aumento na idade e não houve diminuição dos índices. Já em ambiente *off-line*, houve uma similaridade nos índices em comparação ao ambiente virtual, pois as idades de 12 e 13 anos também apresentaram aumento nos índices de uma para a outra; entre as idades de 13 e 14, no entanto, houve diminuição nos índices de uma para a outra (conforme o esperado); e entre as idades de 14 e 15, houve um leve acréscimo novamente de uma para a outra.

Em relação à escolaridade em ambiente virtual, há uma inversão nas expectativas nos resultados de Queiroz (2016), pois os mais avançados na série suprimiram mais a vibrante do que os menos escolarizados em comparação aos dados em ambiente real. Como se pode observar, no sétimo ano houve uma diminuição do índice do fenômeno do ambiente *off-line* para o *on-line*. Já no oitavo ano houve um aumento significativo do ambiente *off-line* para o *on-line*, conforme mostra a Tabela 3. Isso parece indicar que os alunos do oitavo ano são mais sensíveis ao suporte, ao apresentarem maior influência da fala na escrita *on-line*. Esse comportamento pode ser indício de uma variação na escrita do mesmo modo que na fala, ou seja, já está tão forte que talvez esteja perpassando algumas sistematizações, levando-se em conta, ainda, o suporte adotado, que muito tangencia uma conversa informal.

A Tabela 3 mostra a inversão mais claramente em termos de escolaridade, sobretudo a diferença bastante evidente entre os anos tanto na ausência quanto na retomada do grafema <r>, indo de encontro a resultados de outros trabalhos. É o que se vê na seguinte assertiva de Costa (2013, p. 58):

... à medida que os alunos avançam na escolarização, os desvios em relação à língua padrão, na escrita, diminuem sensivelmente e os alunos, pressionados pela cobrança escolar, acabam adquirindo o dialeto exigido pela escola, pelo menos nas práticas de escrita monitorada.

Tabela 3 – Ausência da vibrante por escolaridade em ambientes *on-line* e *off-line*

Ausência do segmento por escolaridade em ambiente <i>on-line</i>			Ausência do segmento por escolaridade em ambiente <i>off-line</i>		
7º	9/49	18,37%	7º	92/326	28,22%
8º	34/148	22,97%	8º	9/130	6,92%

Uma possível explicação para essa discrepância tão expressiva seria o fato de o aplicativo usado na pesquisa se aproximar muito de uma conversa, portanto à língua falada. Como já vimos, na fala esse fenômeno já é uma variação produtiva, pois muitas são as pesquisas de cunho sociolinguístico que indicam que a realização do grafema <r> final no português brasileiro falado é um processo considerado como mudança na língua.

As pesquisas de cunho sociolinguístico que trataram da realização variável do /r/ demonstraram que, em posição final de vocábulo, o zero fonético é uma das variantes mais produtivas para o rótico, acontecendo majoritariamente em todas as regiões pesquisadas e sem marca de classe social. (COSTA, 2013, p. 43)

Isso pode significar que a força exercida pela fala é tão intensa que já não importa mais, como outrora, a variável escolaridade. Se essa mudança, ou seja, falantes não pronunciarem o segmento <r>, está, digamos assim, em plena consagração, encontraremos cada vez mais o grafema zero também na escrita.

Ao confrontarmos os dois ambientes, a diferença é pequena entre os índices, conforme os quantitativos mostrados nas Tabelas 1 e 2, mas é bastante expressiva entre os mais escolarizados e os menos escolarizados em ambiente virtual, pois o 8º ano superou, nesse ambiente, o sétimo. Apesar de ser um resultado que quebrou as expectativas, pois o esperado era um índice ainda maior da ausência da vibrante em ambiente *on-line* na Tabela 3, há discrepância entre os índices do fenômeno ao se comparar o ambiente virtual com o real. Embora pouco expressiva, pode-se afirmar que houve mais influência da oralidade na escrita no ambiente *off-line* para os menos escolarizados, enquanto, para os mais escolarizados, o ambiente virtual exerceu mais influência. Não se pode considerar, entretanto, que esse seja

um ambiente no qual todo o tipo de transgressão ortográfica se apresente, muito menos se pode afirmar que o ambiente virtual deva ser considerado fator determinante para a emergência de formas pouco canônicas.

No tocante ao gênero dos informantes (Tabela 4), pode-se constatar que houve uma assonância entre os dois ambientes *off-line* e *on-line*, pois em ambos o gênero feminino foi mais conservador quando se tratava desse fenômeno e o oposto se verificou com o gênero masculino, que foi mais conservador em ambiente real que em ambiente virtual.

Tabela 4 – Ausência da vibrante em ambiente por gênero em ambientes *on-line* e *off-line*

Ausência da vibrante por gênero em ambiente <i>on-line</i>		Ausência da vibrante por gênero em ambiente <i>off-line</i>	
Feminino	19/127=14,96%	Feminino	42/250=16,80%
Masculino	24/70=34,29%	Masculino	59/206=28,64%

4.2 As variáveis linguísticas: extensão do vocábulo e classe gramatical

A variável extensão do vocábulo é bastante informativa quanto ao fenômeno estudado. De acordo com alguns estudos, quanto maior a palavra mais suscetível a variação ela é, visto que “a recuperação na escrita de segmentos cancelados na fala em itens grandes é menos frequente” (MOLLICA, 2003, p. 41). A Tabela 5 apresenta os dados deste estudo tanto em ambiente *on-line* como em ambiente *off-line*.

Estudos como os de Callou, Moraes e Leite (2002) e de Mota e Souza (2009) constataram que a influência do tamanho vocabular é de grande importância. As autoras provaram, no âmbito da fala, que quanto maior a palavra, maiores as chances do cancelamento da vibrante. No entanto, na escrita e neste *corpus* analisado, houve uma diferença no que diz respeito aos polissílabos, pois não houve tanta incidência do fenômeno como era esperado em ambiente real. Em contrapartida, nota-se que os monossílabos foram os vocábulos com menos incidência do fenômeno, talvez por se tratar de palavras pequenas para as quais a perda de um elemento seria um terço (na maior parte dos casos) de seu tamanho total, isto é, bastante significativa.

Tabela 5 – Ausência da vibrante por extensão do vocábulo em ambientes *on-line* e *off-line*

Ausência da vibrante por extensão do vocábulo em ambiente <i>on-line</i>		Ausência da vibrante por extensão do vocábulo em ambiente <i>off-line</i>	
Monossílabo	5/57=8,77%	Monossílabo	1/60=1,67%
Dissílabo	23/90=25,56%	Dissílabo	71/298=23,82%
Trissílabo	11/38=28,95%	Trissílabo	29/96=30,20%
Polissílabo	4/11=36,36%	Polissílabo	–

Uma variável bastante reveladora e determinante para algumas intervenções é a classe gramatical. Em ambiente *on-line*, a que mais favoreceu a incidência do fenômeno foi, como esperado, a dos verbos, com 25,93%, contra 24,52% em ambiente *off-line*. Logo, pode-se concluir que aquele ambiente propiciou mais a incidência do fenômeno nessa classe, mesmo que sutilmente, conforme ilustra a Tabela 6.

Tabela 6 – Ausência da vibrante por classe gramatical em ambientes *on-line* e *off-line*

Ausência da vibrante por classe gramatical em ambiente <i>on-line</i>		Ausência da vibrante por classe gramatical em ambiente <i>off-line</i>	
Substantivo	1/8=12,5%	Substantivo	49/188=26,06%
Verbo	42/162=25,93%	Verbo	51/208=24,52%

Faz-se necessário, ainda, ressaltar a peculiaridade do ambiente *on-line* que poderia abrandar as evidências do fenômeno na escrita: o corretor ortográfico. Não pôde haver, neste trabalho, controle preciso do quanto tal recurso teria influenciado nos resultados. Mesmo com a sua existência, em algumas conversas não se faz notar qualquer influência, pois as ocorrências do fenômeno estudado foram bastante recorrentes dentro de um mesmo “papo”. Vale ressaltar que há limitações nesse recurso, como o fato de armazenar formas enviadas como ‘corretas’, de maneira que um erro ortográfico pode se perpetuar para o mesmo usuário. Além disso, para um conjunto significativo dos dados, a forma sem o grafema <r> e a forma com esse grafema (e.g., “canta” e “cantar”) estão armazenadas como corretas pelo corretor, uma vez que este não considera o contexto de uso.

Vale lembrar que o fenômeno abordado se presta bem para averiguar a influência da fala na escrita *on-line* e *off-line*. A ausência da vibrante é altamente frequente na fala, configurando mudança em processo. Segundo Mollica (2003, p. 24), “o cancelamento da vibrante em posição final espelha uma mudança em curso na língua cujo estágio confirma tendência forte ao cancelamento na fala e à recuperação mais difícil na escrita, fazendo com que a instrução pedagógica dada não funcione imediatamente”. Note-se que o gênero instanciado através do aplicativo utilizado para este trabalho se aproxima do gênero conversa (bate-papo), o que o tornaria, conseqüentemente, mais suscetível à influência da fala.

A hipótese de que haveria maior incidência, em ambiente *on-line*, de itens sem o grafema representativo da vibrante foi comprovada; contudo, a intensidade foi menor que a esperada, sobretudo quando se considera a informalidade inerente ao gênero bate-papo. Sendo assim, pode-se notar que a fala influencia a escrita em quaisquer dos ambientes – virtual ou não. Mesmo sendo a frequência de erros ortográficos – no presente caso, a ausência do grafema <r> – levemente maior no ambiente virtual, isso não é suficiente para qualquer tipo de afirmação de que a internet esteja “influenciando negativamente” a escrita os alunos.

Pode-se indagar, então, se seria possível afirmar que essa ‘má influência’ estaria confirmada caso essa diferença fosse maior. Mais pesquisa precisaria ser feita, mas uma resposta plausível, a rigor e em princípio, teria de ser “não”. Uma diferença maior de retomada da vibrante entre os escritos *off-line* e *off-line* de antemão já poderia indicar que não ocorreria uma mera transposição de usos ortográficos do ambiente *off-line* para o *off-line*. Além disso, pode-se dizer que o ambiente virtual, um lugar de linguagem mais criativa e solta, seria talvez um momento no qual seus usuários ficassem mais livres e se sentissem menos pressionados pelo normativismo da escrita formal, sobretudo em alguns gêneros como mensagens instantâneas. Em outros gêneros, como o *e-mail*, há possíveis graus de formalidade, pois *um e-mail* para o namorado não teria a mesma formalidade do que um *e-mail* para o chefe.

Mesmo que a atividade elaborada para a constatação do fenômeno da ausência do registro do grafema <r> nos ambientes supracitados tenha sido de duas únicas formas, isto é, uma produção de texto (*off-line*) e respostas a questões via *WhatsApp* (*on-line*), e ainda que o *corpus* de análise tenha sido relativamente pequeno para gerar afirmações categóricas, é inegável que esse processo é bastante produtivo em nossa língua, independentemente de o ambiente ser virtual ou real. Tampouco se limita à escrita dos educandos das séries iniciais, de

modo que o professor deverá estar atento a essa variante para direcionar a sua prática no sentido de conscientizar seus alunos em relação à existência de uma variante padrão, prescrita pela gramática normativa, através de atividades que, de fato, auxiliem na apropriação consciente dos conceitos fono-ortográficos que favorecerão a melhoria tanto de sua expressão escrita como de seu desempenho oral em contextos mais formais.

Erros de português são tão-somente diferenças entre variedades da língua. Com frequência essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, e a cultura de letramento, que é cultivada na escola e em outros domínios sociais, como nas igrejas, nos escritórios, nas repartições públicas etc. (BORTONI-RICARDO; FREITAS, 2009, p. 270)

Assim, espera-se que o professor tenha a sensibilidade de utilizar as variações linguísticas que se apresentem em sala de aula como uma forma de atuar junto à sua realidade. Cabe-lhe ampliar primeiramente a perspectiva de um letramento eficiente por meio de práticas que levem os alunos à reflexão, à consciência de que as palavras são constituídas de elementos menores e de que há diferenças entre fala e escrita. Posteriormente, cabe-lhe levar os alunos ao uso das formas da linguagem padrão.

Através de atividades com gêneros textuais diversos, com exercícios lúdicos, com retextualizações da fala para a escrita e vice-versa, espera-se que o professor cumpra a sua função mediadora, compreendendo que nem sempre serão os fatores linguísticos os determinantes para os famosos equívocos que os educandos cometem. Há, também, fatores extralinguísticos e a falta de familiaridade com determinadas estruturas que somente a escola pode ajudar a sanar. Desse modo, o professor, mais que um mero transmissor de conhecimentos de língua vernácula, poderá fazer a sua prática se tornar bem-sucedida através da forma como ele mesmo conduz o processo de ensino, sempre considerando a realidade de seus alunos, seus conhecimentos prévios, a comunidade da qual se originam e a sua trajetória.

Duas questões de extrema importância que devem estar sempre atreladas à prática do professor em sala de aula é a “consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons” (GOLDFELD, 2003, p. 71) e a escrita não é igual à fala. Nesse processo, o aprendiz toma a consciência de que a palavra é constituída por diversos fonemas, nem todos os sons da fala são representados na escrita e nem todas as letras precisam necessariamente ter um reflexo na fala. Munido de tal conhecimento, o professor é capaz de formular estratégias para mostrar de maneira eficaz essa particularidade das palavras. Uma vez que a consciência

fonológica e a disparidade escrita/fala sejam assimiladas pelos alunos, aprender a ortografia pode ser uma tarefa com resultados mais positivos. Aliando essa postura a seus conhecimentos do idioma, o docente estará mais seguro para promover o letramento efetivo de seus discentes bem como a adequação do uso da linguagem, sem jamais perder de vista que esse é um processo inesgotável, que encontra no espaço escolar um lugar privilegiado para sua concretização.

Esse processo é fundamental como papel no exercício de educador que acredita na construção de saberes e de conhecimentos para o desenvolvimento humano. Para isso se torna um instrumento de cooperação para o crescimento dos seus educandos, levando-os a criar seus próprios conceitos e conhecimento. O profissional de educação deve ser capaz de fazer sua interferência na realidade, o que certamente gerará novos conhecimentos. (MOLLICA; LEAL, 2007, p. 100)

Em suma, de acordo com os dados analisados ao longo desta pesquisa, percebe-se que ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de se recuperar, na escrita, o uso da vibrante em posição final de vocábulo, principalmente em verbos na forma infinitiva. Na oralidade, esse segmento já não é quase pronunciado em diversos dialetos do Português Brasileiro, como atestam Oliveira e Pedrosa (2014, p. 139):

Quando se trata do apagamento da coda, ou a consoante que fecha a sílaba, observa-se a tendência geral a apagá-la, como se nota em compra[0]; corre[0]; pega[0]. Esse processo de apagamento é um dos mais produtivos no Português Brasileiro, independente da região, e, principalmente, quando o item é uma forma verbal no infinitivo.

5 Uma possível intervenção pedagógica

Considerando os resultados observados na pesquisa realizada, é possível elencar algumas mediações necessárias, a fim de se tentar superar o fenômeno da ausência de registro do segmento consonantal <r> em coda silábica final na escrita dos alunos, o que resulta em erro ortográfico. Parte-se da seguinte premissa:

Com objetivos definidos e partindo do diagnóstico, o professor irá planejar intervenções pedagógicas que se refletirão diretamente nos resultados de aprendizagem dos alunos. A elaboração de intervenções pedagógicas deve garantir a diversidade, a constância e a complementariedade entre as atividades dentro da rotina semanal. Ela deve traduzir os objetivos, a intencionalidade do professor, da escola e do aluno. (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 129)

Sem dúvida alguma, uma forma de abordagem interessante do tema seria a utilização de jogos, principalmente em se tratando de turmas regulares do Ensino

Fundamental, visto que o jogo está presente na vida do ser humano desde a tenra idade. Ao levar o brincar para a sala de aula, será possível promover o envolvimento efetivo do aluno com o objeto de conhecimento; afinal, os jogos, assim como o aprender, são parte da natureza humana. Logo, unir o lúdico às propostas mais tradicionais de ensino pode ser um caminho, pois

[o]s jogos exigem a participação ativa dos estudantes, a reflexão, a socialização, a colaboração e, muitas vezes, a criatividade, qualidades exigidas pela sociedade nos âmbitos profissional, acadêmico, político etc. (ERES FERNÁNDEZ, 2012, p. 22)

Nesse sentido e considerando os resultados desta pesquisa, poderia ser um instrumento, para minimizar o problema, apresentar aos alunos atividades dinâmicas que reforcem a ortografia de palavras terminadas com o grafema <r> (verbos no infinitivo e alguns nomes, sobretudo itens com duas ou mais sílabas e oxítonos) nas quais mais incide a ausência do registro da vibrante.

Torna-se evidente que uma postura lúdica é um auxiliar eficiente na educação, visto que, ao brincar, o aluno precisa mobilizar atitudes, raciocínio, cooperação (quando em grupo), normas, princípios e valores éticos, criatividade e disciplina. Dessa forma, através do jogo, aplicado em sala de aula, é possível o desenvolvimento dos quatro pilares básicos da educação propostos pela UNESCO – *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos* –, pois, para lidar com eles, o aluno precisa romper a passividade e o silêncio. Os jogos possibilitam essa ruptura, na medida em que

são atividades nas quais os participantes possuem uma maneira formal de proceder e estão sujeitos a regras. Se direcionados e conduzidos de maneira adequada, favorecem momentos de confraternização, participação e integração, aliviando o cansaço físico e mental e proporcionam aos participantes o entendimento das expressões como jogar, busca pela vitória, cooperação, aceitação da derrota e equilíbrio durante a realização das atividades, com os adversários de jogo ou companheiros. (BRANCHER, 2006, p. 2)

Logo, a realização de atividades diferenciadas, do jogo em sala de aula, é uma ferramenta importante para o processo de ensino aprendizagem e para a formação do aluno.

Outra intervenção possível na tentativa de amenizar a ocorrência do fenômeno da ausência de registro da vibrante na escrita seria a prática de produção textual em conjunto. Como as ocorrências do fenômeno não foram elevadas nos anos de escolaridade observados, é viável unir alunos que não realizam tal processo na escrita a alunos que o fazem. Dessa forma,

esse tipo de atividade possibilita uma ajuda mútua entre os aprendizes. Essa ação se baseia no conceito de andaime ou andaimagem:

Andaimes são um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz. O trabalho de andaimagem é mais frequentemente analisado como estratégia instrucional no domínio da escola, mas, de fato, pode ocorrer em qualquer ambiente social onde tenham lugar processos de socialização. (BORTONI-RICARDO; FERNANDES DE SOUSA, 2006)

Nesse sentido, ao mesclar alunos que têm a consciência da ortografia correta dos verbos, quando no infinitivo, com os alunos que apresentam a ausência do registro da vibrante na língua em sua modalidade escrita, aqueles funcionariam como andaimes para auxiliar os colegas na escrita correta.

Por fim, ao se trabalhar com a produção textual escrita, não se pode deixar de mencionar as etapas inerentes a essa atividade. Destacam-se duas dessas etapas: a revisão pós-escrita e a reescritura do texto. É evidente que todas as etapas da produção textual dos alunos são importantes e devem ser exploradas pelo professor. No entanto, para o atendimento da questão específica que aqui trabalhamos, as duas mencionadas se destacam.

No que tange à primeira, a proposta seria que tal revisão não fosse realizada nem pelo professor, nem pelo aluno-produtor, mas sim por outro aluno da turma. Atribuir aos alunos tarefas consideradas exclusivamente do professor – como revisar/corrigir o texto do outro – pode fazer com que o aprendiz observe mais atentamente e se sinta motivado para a realização do que lhe é proposto. Assim, além de estar em contato atento e reflexivo com a língua, pois precisa “corrigir adequadamente o texto do colega”, o aluno ainda é motivado pela perspectiva de estar realizando um trabalho que é exclusivo do professor e se esforçará para obter êxito.

Após essa etapa, os textos são devolvidos aos alunos-produtores, que farão a reescritura com base nas observações assinaladas pelo colega. Vale destacar que a mediação do professor nesse processo é fundamental para que os alunos se sintam seguros e capazes de concluir as atividades, utilizando seus próprios textos. Embora simples, a intervenção aqui apresentada pode contribuir, significativamente, para que os alunos percebam tanto a ausência inadequada do registro do segmento <r> na escrita como outros fenômenos fonológicos que são transpostos da oralidade para a escrita.

6 Considerações finais

No que diz respeito à hipótese fomentadora desta pesquisa – se o fenômeno ocorreria em maior quantidade em ambiente *on-line* e se isso seria fator de influência negativa da internet sobre a escrita dos alunos –, podemos atestar que a ocorrência do fenômeno ausência do registro da vibrante em coda final aqui estudado se deu com mais frequência em ambiente *on-line*. No entanto, a frequência de itens grafados sem o <r> final não é suficiente para se afirmar que a internet é palco potencialmente favorável para que quaisquer tipos de transgressões linguísticas aleatórias e desmedidas possam aparecer. O fato de ser ambiente favorável para encontrarmos mais ocorrências do fenômeno estudado não significa que a internet desvirtua a escrita de seus usuários, pois, para Míglio (1998, p. 32), o internauta tenta fugir o mais rápido possível das regras da língua escrita, ou seja, eles tentam simular uma conversa quando escrevem. Se houvesse influência de um suporte no outro, era de se esperar índices de ausência do grafema idênticos (ou menos discrepantes) nos dois ambientes. Vê-se que há consciência na adequação da linguagem de quem escreve nesse meio; no entanto, a preocupação é com os incipientes nesse ambiente. Esses, sim, deverão contar com a perspicácia do professor como mediador.

Essa visão de que o ambiente virtual propicia grandes violações da língua escrita consiste em um mito, pois, como já foi dito, o aluno que apresentar problemas com a ortografia, apresentá-los-á tanto nas atividades escolares quanto na escrita na internet. No entanto, como o suporte escolhido instância o gênero bate-papo, portanto mais próximo à fala, certamente favorece mais as ocorrências de fenômenos que refletem a fala na escrita dos informantes. Além disso, as diferenças de índice parecem apontar para uma tentativa, mesmo que pequena, de ajuste de adequação à escrita escolar.

Vale ainda ressaltar que o internauta que se comportar de forma rebuscada não estará adequadamente enquadrado no ambiente virtual, que é um lugar mais informal e que conta com a agilidade nas informações. Em uma sala de bate-papo, por exemplo, quem for lento e pomposo nas palavras ficará para trás e sozinho no *chat*. Segundo Deps e Souza (2012, p. 166),

[n]as redes sociais da internet, no momento de interação ocorre um entrecruzamento da escrita e da oralidade na linguagem. O que ocorre nesses ambientes é uma conversação em forma de escrita com marcas da oralidade. Esse caráter híbrido da linguagem faz com que a escola deprecie esse comportamento linguístico e o avalie como português errado, pois ele se aproxima mais da língua falada do que da língua escrita. Por outro lado, cada

variedade parece ter seu espaço bem definido. A noção de “certo” ou “errado” depende, principalmente, do contexto e do meio a que se refere. Como o fluxo de comunicação é intenso e o ambiente é de informalidade no ciberespaço, a forma mais adequada é utilizar uma linguagem mais próxima da oralidade.

Dessa forma, o que parece faltar no processo de ensino/aprendizagem são intervenções que levem os aprendizes a refletir sobre o uso que fazem da língua escrita em quaisquer dos ambientes, virtual ou real, mediadas por um profissional capacitado e consciente de que deve preparar seus alunos a se tornarem proficientes em sua língua, seja ela escrita em modalidades mais tradicionais ou em modalidades mais modernas alicerçadas na tecnologia.

Referências

- DEPS, V. L.; SOUZA, L. P. A Linguagem utilizada nas redes sociais e sua interferência na escrita tradicional: um estudo com adolescentes brasileiros. In: CONGRESSO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO, 2., Lisboa, 30 nov. – 2 dez. **Anais...** Lisboa: ticEDUCA, 2012. p. 163-180. Disponível em: <<http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/80.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- COSTA, G. B. Da fala para a escrita: O apagamento do rótico por alunos da Educação Básica. **Cadernos de CNLF**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 8, 2013.
- GOLDFELD, M. **Fundamentos da fonoaudiologia: linguagem**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 455-479, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132010000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 abr. 2016.
- MÍGLIO, M. Conversando em internetês. **Internet.br**, Rio de Janeiro, p. 32-35, nov. 1998.
- MOLLICA, M. C. **Como o brasileiro fala, percebe e avalia alguns padrões linguísticos**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ, 1995.
- _____. **Influência da fala na alfabetização**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1998.
- _____. **Da fala coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7LETRAS, 2003.
- _____; LEAL, Marisa. Crenças e atitudes no aprendizado do português e da matemática no âmbito escolar. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 36, p. 95-113, 2007.
- OLIVEIRA, D. H.; PEDROSA, J. L. R. Sociolinguística e Ensino: como a variação fonológica permeia a leitura e a escrita. In: MELO, M. A.; SANTOS, J. S.; SILVA, W. R. (Org.). **Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 139-156.
- PAIVA, M. C. A variação gênero/sexo. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Org.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 33-42.

QUEIROZ, V. T. **A Ausência do registro da vibrante na escrita de alunos do ensino fundamental II em ambiente on-line e off-line.** 2016. Qualificação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

SALIÉS, T. G.; SHEPHERD, T. G. (Org.). **Linguística da internet.** São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, E. C. M. Letramentos e gêneros do discurso no Ensino Fundamental. In: ARAÚJO, J.; SILVA, K. A. (Org.). **Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 207-229.

SQUARISI, D. **Como escrever na internet.** São Paulo: Contexto, 2014.

Artigo recebido em: 07.07.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016

Consciência fonológica: a utilização de jogo digital como estratégia para o ensino de Língua Portuguesa

Phonological awareness: Use of digital game as a strategy for Portuguese language teaching

Ana Mara Alves de Freitas*
Gilson Chicon Alves**

RESUMO: Esta pesquisa apresenta um jogo digital como ferramenta de avaliação diagnóstica da consciência fonológica em crianças no processo de alfabetização, tendo em vista a dificuldade em conciliar os conhecimentos linguísticos e tecnológicos à prática docente a partir da realidade do aluno. Objetivamos propor ao professor o uso de instrumento didático-pedagógico que o auxilie na avaliação diagnóstica de maneira objetiva para que, com isso, ele possa planejar suas aulas a partir da união entre teoria, tecnologia e realidade do aluno. Esta proposta está vinculada à linha de pesquisa teorias da linguagem e ensino, do PROFLETRAS. Para os procedimentos metodológicos, fizemos estudos bibliográficos a partir dos estudos fonológicos de Cagliari (2002), Silva (2007), Matzenauer (2005), Henriques (2012) e Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011), mostrando o funcionamento e a estrutura sonora da língua. Para o suporte técnico-didático, apoiamos-nos nas discussões de Barrera e Maluf (2003), Capovilla e Capovilla (2000), Lopes (2004), Santamaria, Leitão e Assencio-Ferreira (2004), Bernardino Jr. et al. (2006), Adams (2006) e Paraná (2010), no que tange à importância da avaliação e treino de consciência fonológica em crianças para o sucesso do processo de alfabetização e no que diz respeito à construção do jogo digital. Esta pesquisa também se caracteriza como intervencionista, pois aplicamos o jogo em turmas do 1º, 2º, 4º e 6º anos do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Mossoró/RN. O jogo revelou a possibilidade de diagnosticar dadas habilidades de consciência fonológica de cada criança.

ABSTRACT: This research presents a digital game as a diagnostic tool for assessing phonological awareness in children in the literacy. It faces the difficulty of combining linguistic and technological knowledge with a teaching practice that accounts for students' reality. This study aimed to propose to teachers the use of a didactic and pedagogical tool that objectively assists in the diagnostic evaluation. In doing so, teachers will be able to plan their lessons while combining theory, technology and students' reality. This proposal is linked to PROFLETRAS research area theories of language and education. The methodological procedures were built on phonological studies by Cagliari (2002), Silva (2007), Matzenauer (2005), Henriques (2012) and Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011), showing the language sound structure and functioning. Technical and educational supports were built on Barrera and Maluf (2003), Capovilla and Capovilla (2000), Lopes (2004), Santamaria, Leitão e Assencio-Ferreira (2004), Bernardino Jr. et al. (2006), Adams (2006) and Paraná (2010), who discuss the importance of phonological awareness assessment and training in children for literacy success and provided input to the construction of the digital game. In this interventional study, the game was applied in 1st, 2nd, 4th and 6th grades in a public elementary school in the Municipality of Mossoró/RN, in Brazil. The game revealed the possibility of diagnosing the phonological awareness skills of each child.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. PROFLETRAS. Ensino de Língua Portuguesa.

KEYWORDS: Teacher education. PROFLETRAS. Portuguese Language Teaching.

* Aluna do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Faculdade de Letras e Artes (FALA) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

** Professor doutor do PROFLETRAS/FALA/UERN e orientador do trabalho apresentado.

1 Introdução

Elaborar um plano de trabalho que leve em consideração o regimento escolar, o conhecimento linguístico necessário para que o aluno exerça sua cidadania e a diversidade do corpo discente, bem como permita a igualdade nas condições de aprendizado, não é uma tarefa fácil e prática. Nessa perspectiva, esta pesquisa tem por tema a utilização de jogo digital como estratégia para o ensino de Língua Portuguesa. Propomos uma ferramenta didático-pedagógica – jogo digital – que permite auxiliar o professor no processo de avaliação diagnóstica no que diz respeito à consciência fonológica dos alunos em processo de alfabetização.

A presente investigação parte do seguinte problema: como auxiliar o professor no processo de avaliação diagnóstica, conciliando o conhecimento linguístico (teórico-científico) e tecnológico com o conhecimento do professor (técnico-didático), a partir da realidade do aluno (sua consciência fonológica) em processo de alfabetização, e permitindo que reflita num plano de trabalho coerente com sua realidade? O objetivo geral deste trabalho é propor o uso do jogo digital que permite a avaliação diagnóstica da consciência fonológica do aluno do Ensino Fundamental e mostrar como o jogo foi construído, no intuito de detectar as seguintes habilidades na criança: (i) escuta; (ii) percepção de rimas; (iii) contagem de sílabas; (iv) identificação de sons iniciais iguais entre as palavras; (v) contagem de fonemas; (vi) comparação do tamanho das palavras; e (vii) representação de fonemas com letras.

A relevância desta pesquisa possui dimensões científica, social e individual. Científica, pois dispõe de estudos linguísticos – conhecimentos fonético-fonológicos e de consciência fonológica – e de estudos tecnológicos – para desenvolvimento de um jogo digital voltado para o ensino de língua materna a partir de um *software* educacional gratuito (berço para inúmeros outros trabalhos que facilitem o dia a dia do professor). Social, pois desenvolveu-se uma ferramenta pedagógica diagnóstica que tanto auxiliará o professor a conciliar os estudos científicos e sua prática docente (do diagnóstico à prática) como permite um estreitamento do pensar didático e da realidade da sala de aula: professor – aula – a partir e para o aluno. Individual, pois pensa naquele ser único que apresenta dificuldades no processo de alfabetização oriundas de diversos problemas de consciência fonológica, imperceptíveis em meio a 20, 30, 40 ou mais alunos.

No que diz respeito à metodologia, a constituição desta pesquisa é exploratória e de cunho bibliográfico, por se fundamentar nos estudos teóricos linguísticos e tecnológicos. Também é de cunho técnico-didático, uma vez que não teríamos contribuições teóricas para a

Fonética, Fonologia (consciência fonológica) e Ciências da Computação, mas sim uma sugestão pedagógica, a partir da elaboração de um jogo digital que permite avaliar a consciência fonológica das crianças do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, também é intervencionista, pois buscamos aplicar o jogo elaborado em turmas do Ensino Fundamental para comprovar sua eficácia ao que propomos, para enfim auxiliar o professor no processo de alfabetização.

Para isso, embasamo-nos nos estudos de Cagliari (2002), Silva (2007), Matzenauer (2005), Henriques (2012) e Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011) para entendimento do funcionamento e da estrutura sonora da língua. Também buscamos apoio nas discussões de Barrera e Maluf (2003), Capovilla e Capovilla (2000), Lopes (2004), Santamaria, Leitão e Assencio-Ferreira (2004), Bernardino Jr. et al. (2006), Adams (2006) e Paraná (2010) no que diz respeito à importância da avaliação e treino de consciência fonológica em crianças para o sucesso do processo de alfabetização. Esses autores também fomentaram a construção do jogo digital, que detecta possíveis problemas na relação visão-audição-pensamento e visa ao bom desempenho de habilidades fonológicas.

Assim, o jogo busca auxiliar na elaboração do plano de trabalho do professor, pois, a partir do relatório gerado por ele para o docente, revelará como cada criança pensa o som. Sua aplicação em sala de aula poderá revelar as seguintes habilidades: identificação dos sons e associação ao seu significado (representação mental), das rimas, das sílabas e dos fonemas (iniciais e contagem), além de estabelecimento de relação entre significado e grafia. Portanto, essa ferramenta permitirá, de forma prática e rápida, analisar o rendimento dos alunos para aproximar os estudos linguísticos fonológicos à prática docente a partir da realidade cognitiva do aluno.

2 Pressupostos teóricos

2.1 Fonologia e consciência fonológica

Cabe à Fonologia o estudo dos sistemas sonoros. Assim, essa disciplina,

... ao se dedicar ao estudo dos sistemas sonoros, de sua descrição, estrutura e funcionamento, analisa a forma das sílabas, morfemas e frases, como se organizam e como se estabelece a relação “mente e língua” de modo que a comunicação se processe. (MATZENAUER, 2005, p. 11)

Os estudos fonológicos se distinguem dos fonéticos, pois o som é visto como o elemento constituinte de um código sistemático, estruturado e funcional: a língua (união organizada de sons em sílabas, morfemas, frases etc.), repleta de sentidos, que permite o ato

comunicacional (indivíduo, linguagem, pensamento e sociedade). Por exemplo, um brasileiro, com o pleno funcionamento dos órgãos necessários para comunicação, consegue naturalmente perceber quando outro indivíduo não fala sua língua, pois internalizou naturalmente esse sistema e suas características. Os princípios que orientam a organização de uma cadeia sonora de fala são facilmente reconhecidos por seus falantes, que percebem, sem dificuldade alguma, quando as sequências sonoras podem ou não pertencer a sua língua (SILVA, 2007).

De acordo com Henriques (2012, p. 6):

A FONÉTICA estuda os sons da fala; a FONOLOGIA estuda os sons da língua. A fonética descritiva, aproximando-se das ciências físicas e biológicas, interessa-se pelos efeitos acústicos elementares que nossa audição apreende como unidades sônicas, produzidas pela articulação dos órgãos fonadores. Para depreender desse contingente de sons da fala o que funciona linguisticamente, a fonologia tem de apoiar-se na fonética, pois é a partir de cada um deles que se depreende o fonema, ou seja, o som vocal dotado de valor linguístico. (HENRIQUES, 2012, p. 6)

Os estudos fonológicos interpretam os resultados da pesquisa fonética analisando a função que os sons desempenham em uma língua, ou seja, têm como objeto de estudo os segmentos vocálicos e consonantais organizados em estruturas na constituição de uma língua (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011). Dessa forma, podemos dizer que, a partir da análise de dados levantados pelos estudos fonéticos, a Fonologia busca descrever os sons (fonemas) de determinada língua (sistema). Ela analisa a constituição sonora de sílabas, de morfemas, de palavras e de frases (estrutura e organização); além disso, observa como se dá a comunicação a partir da linguagem e do pensamento.

De acordo com Cagliari (2002, p. 20),

[a]s línguas naturais caracterizam-se por se formarem da união de significados com significantes. Os significantes são o som da fala, isto é, a realidade material sonora que carrega o significado. A escrita, por sua vez, não passa de uma representação gráfica dos dois elementos básicos comunicativos da linguagem.

Isto é, quando dizemos que a Fonologia estuda a estrutura, organização e função de um sistema sonoro, essa se detém a investigar uma construção sonora: som falado de uma língua, denominado significante (esse estruturado e organizado), que gere um significado, representação mental (exercendo uma função). Ou seja, essa disciplina estuda os sons que constituem dado código linguístico, bem como sua relação, analisando e classificando as unidades sonoras capazes de criar o significado.

Conforme Silva (2007), o Português Brasileiro é constituído por 33 fonemas, sendo 19 consonantais, 12 vocálicos (sete orais e cinco nasais¹) e duas semivogais, bem como suas variantes. Esses fonemas, por sua vez, se combinam na construção da estrutura silábica.

Assim sendo, ao adentrarmos no mundo infantil, estamos nos deparando com crianças que já apresentam um bom domínio da linguagem oral (um contínuo sonoro de frases, palavras, sílabas e fonemas) e observamos que “o treino de consciência fonológica e de correspondências grafo-fonêmicas pode auxiliar a aquisição da leitura e da escrita” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000, p. 9). Porém, para isso, inúmeros estudos e discussões surgiram tanto para definir o que é essa consciência, bem como sua eficácia:

Nos últimos 20 anos, os autores parecem concordar que a aprendizagem da leitura e escrita em sistemas alfabéticos pressupõe uma reflexão deliberada da fala, que, utilizada de forma natural e eficiente pela criança nas situações comunicativas do dia a dia, deve tornar-se objeto de sua atenção consciente, a fim de permitir o desenvolvimento do que se costuma designar como conhecimento ou consciência metalingüística [*sic*]. (BARRERA; MALUF, 2003, p. 291-292)

De acordo com Capovilla e Capovilla (2000), diversos estudos têm mostrado a extrema importância da habilidade de processamento fonológico para a aquisição da leitura e da escrita. O desenvolvimento da memória fonológica, do acesso mental ao léxico e da consciência de que a fala pode ser segmentada e seus segmentos podem ser manipulados, envolvendo a percepção de diversos níveis de complexidade do sistema sonoro, permite que a criança tome consciência de que sua fala possui uma estrutura fonêmica: frases, palavras, sílabas e fonemas. Essa consciência é importante para o processo de alfabetização, pois estreita os laços entre a oralidade e a escrita; a decodificação fonológica contribuirá para a internalização da representação ortográfica.

Lopes (2004, p. 241) define consciência fonológica como as:

[...] operações mentais de processamento de informação baseadas na estrutura fonológica da linguagem oral. Assim, a consciência fonológica refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos e se desenvolve gradualmente à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis.

¹ É importante ressaltar que autores como Câmara Júnior postulam que, em Português Brasileiro, não existe a vogal propriamente nasal; o que há são vogais orais combinadas com o traço nasal advindo do arquifonema [N].

Isto é, estimular o pensar fonológico aproximando a linguagem oral de sua estrutura desenvolverá em crianças, em processo de alfabetização, a habilidade de segmentar de modo consciente o seu sistema linguístico de fala em unidades menores: palavras, sílabas e fonemas. Ou seja, proporcionar a possibilidade à fragmentação do seu contínuo sonoro e identificação de unidades em seu interior, para assim naturalmente a criança ser capaz de descrever a sonoridade de sua própria fala.

O desenvolvimento da consciência fonológica parece estar atrelado ao próprio desenvolvimento simbólico da criança, no sentido de atentar ao aspecto sonoro das palavras (significante) em detrimento de seu aspecto semântico (significado). Assim, alguns estudos têm demonstrado que há um caminho longo até que a criança perceba que a escrita não representa diretamente os significados, mas sim os significantes verbais a eles associados. E quando ela descobre esta relação entre a fala e a escrita, ainda assim há todo um processo de cognição envolvido no sentido de compreender como se dá esta relação, a saber, através da correspondência entre fonemas e grafemas. (SANTAMARIA; LEITÃO; ASSENCIO-FERREIRA, 2004, p. 237)

Desse modo, através do desenvolvimento dessa consciência, a criança perceberá a relação entre o som e seu representante mental (significante-significado). Também perceberá que a escrita corresponde à representação gráfica padronizada do sistema sonoro (significante), e não do significado.

As habilidades de consciência fonológica podem ser analisadas “em três grupos distintos: habilidades supra-segmentares [*sic*], habilidades silábicas e habilidades fonêmicas” (BERNARDINO JR. et al., 2006, p. 421). Conforme o autor, no primeiro grupo, as habilidades que são mais simples apresentam semelhanças ou diferenças iniciais ou finais na sonoridade da fala. No segundo grupo, as habilidades abrangem a identificação e discriminação silábicas. No último grupo, predominam as habilidades de reconhecer e distinguir fonemas.

Além dos estudos supracitados, embasamo-nos nas obras *Aprendizagem e desenvolvimento das habilidades auditivas* (STAMPA, 2012) e *Consciência fonológica em crianças pequenas* (ADAMS, 2006) para elaborar o jogo digital como proposta diagnóstica para avaliar a consciência fonológica sob sete habilidades (fases do jogo). Essas habilidades estão dispostas no Quadro 1.

O jogo é composto de sete fases. A primeira foi elaborada a partir dos estudos de Stampa (2012). As demais consistem em uma versão digital adaptada das atividades do Capítulo 10, “Avaliando a consciência fonológica”, de Adams (2006, p. 141-167), sem perder de vista os demais autores e estudos abordados até o momento.

Quadro 01 – Habilidades de consciência fonológica

<i>Categorias</i>	<i>Habilidade (fases)</i>	<i>Tarefa</i>	<i>Exemplo</i>
<i>Habilidade suprasegmental</i>	Escuta	Ouvir com atenção e associar o som àquele que o produz.	latido → cachorro
	Rima	Identificar os sons que têm a mesma terminação.	/'mão/ → /'pão/
	Aliteração	Encontrar e associar sons iniciais idênticos.	/'bola/ → /'balão/
<i>Habilidade silábica</i>	Consciência silábica	Realizar segmentação e contagem silábica.	/'la.pis/ → duas sílabas
<i>Habilidade fonológica</i>	Consciência Fonêmica	Realizar segmentação e contagem de fonemas.	/'luva/ → quatro fonemas
<i>Habilidade fonológica</i>	Consciência das palavras	Realizar distinção dos tamanhos das palavras	/soL'dado/>/'dado/
<i>Habilidades silábico-fonológica para representação gráfica</i>	Representação fonemas-letras	Representar os fonemas com letras	/'boi/ - boi

Fonte: adaptado de Bernadino Jr. (2006, p. 430) e Adams (2006, p. 33-36).

3 Metodologia

Esta pesquisa objetiva auxiliar o professor no processo de avaliação diagnóstica da consciência fonológica em crianças, por meio de um jogo digital, conciliando o conhecimento linguístico e tecnológico ao conhecimento do docente, a partir da realidade do aluno, e refletindo num plano de trabalho coerente com essa realidade. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, no que diz respeito às suas etapas de elaboração, com suporte quantitativo acerca da coleta de dados e relatório gerado pelo jogo.

Propomos aos professores do Ensino Fundamental a avaliação diagnóstica da consciência fonológica em crianças através de um jogo digital e, para isso, adotamos as características metodológicas dispostas no Quadro 2. Em outras palavras, após a formulação do problema e construção de hipóteses, determinando os objetivos, delineamos a pesquisa e buscamos estudos que nos auxiliassem a explicar questões relevantes à Fonética, à Fonologia e aos métodos de ensino, para adentrarmos na consciência fonológica em crianças. Analisamos desde os marcos de aquisição da linguagem, passando pelo *software* que permitiu a concretização do jogo, para enfim relatarmos as habilidades a serem alcançadas com a execução de cada fase desse jogo.

Quadro 2 – Metodologia

<i>Finalidade</i>	Pesquisa aplicada busca fundamentalmente o interesse prático, utilização e consequências dos conhecimentos no cotidiano escolar.
<i>Natureza</i>	Exploratória: desenvolver, esclarecer conceitos e propor avaliação diagnóstica de ensino.
	Intervencionista: preserva um papel praticante e reflexivo por parte do pesquisador; ocorre uma interação direta com o objeto de estudo observado.
<i>Métodos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento bibliográfico; • Descrição dos estudos levantados; • Idealização e elaboração do jogo digital; • Proposta interventiva, aplicação em sala de aula; • Coleta de dados; e • Análise de resultados.

Fonte: adaptado de Gil (2002, p. 43-48) e Pakman (1995, p. 359-377).

Assim, alicerçada a teoria que nos deu suporte para essa construção, relatamos as habilidades que cada fase do jogo almeja revelar. Dentre elas estão: escuta; percepção de rimas; contagem de sílabas; identificação de sons iniciais iguais entre as palavras; contagem de fonemas; comparação do tamanho das palavras; e representação de fonemas com letras.

Com o jogo pronto, respaldado em critérios metodológicos cruciais para a sua criação, procedemos à sua aplicação em turmas do 1º, 2º, 4º e 6º anos do Ensino Fundamental a fim de avaliar sua eficácia no que diz respeito à avaliação diagnóstica da consciência fonológica em crianças. As seções que seguem abordam o contexto no qual a pesquisa foi aplicada: local, participantes, instrumentos e coleta de dados.

3.1 Local e participantes

Em virtude do objetivo da pesquisa, buscamos realizar a avaliação diagnóstica da consciência fonológica em turmas do 1º, 2º, 4º e 6º ano do Ensino Fundamental da rede pública. Apesar de ser um jogo voltado para crianças em processo de alfabetização (da Educação Infantil ao 2º), ele foi aplicado em turmas nas quais se espera que os alunos dominem as práticas de leitura e de escrita. Assim, incluímos nessa etapa uma turma de 4º ano e outra do 6º ano, valendo salientar que esta corresponde ao programa de correção de fluxo do governo estadual, que objetiva “corrigir a distorção idade/ano de alunos a partir dos 13 anos de idade, marcados pela repetência, proporcionando a retomada do percurso regular da sua escolarização num período

de dois anos de aprendizagem” (RIO GRANDE DO NORTE, 2014, p. 56). O objetivo inicial era apenas analisar a consciência fonológica de alunos alfabetizados, mas em alguns casos tivemos resultados importantes que devem ser observados.

Esta pesquisa foi realizada em duas instituições de ensino público, na zona urbana, da cidade de Mossoró-RN, uma de responsabilidade da esfera municipal e outra da esfera estadual. Detalhamos o espaço físico e os equipamentos de cada uma das instituições tendo em vista tanto a possibilidade de aplicação do jogo, a disposição de equipamentos que podem ser levados para sala de aula, bem como o espaço físico das instituições que podem auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica.

A primeira, escola da rede municipal, é voltada para Educação Infantil e Ensino Fundamental menor (1º ao 5º ano). Funciona apenas no turno matutino e conta com cinco salas de aula, laboratório de informática com acesso à internet banda larga, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes descoberta, cozinha, banheiro dentro do prédio, sala de secretaria, despensa, almoxarifado, pátio coberto e área verde. Além dos equipamentos dispostos na sala de informática, tivemos a oportunidade de presenciar uma aula na sala e observamos que a instituição também dispõe de TV, aparelho de DVD, impressora, aparelho de som e projetor multimídia (*datashow*). Neste momento, damos destaque ao AEE, pois constatamos seu pleno funcionamento, além da organização da sala e diversos recursos pedagógicos para o desenvolvimento dos alunos. Há professores especializados em diferentes áreas que não abrangem o diverso leque da Educação Especial, mas dão o suporte inicial e contínuo encaminhamento para cuidados especiais necessários quando a família desconhece alguma deficiência que afete o aprendizado da criança.

A segunda, escola da rede estadual, voltada apenas para o Ensino Fundamental maior (6º ao 9º ano) funciona no turno vespertino. Dispõe em suas dependências de cinco salas de aula, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática com acesso à internet banda larga, cozinha, biblioteca, sala de leitura, banheiro dentro e fora do prédio adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, refeitório, despensa e pátio descoberto. Os equipamentos dispostos na sala de informática estão, de acordo com a equipe pedagógica, em perfeito estado. Há aulas destinadas ao uso desses equipamentos, e a escola também dispõe de outros, como: TV, aparelho de DVD, antena parabólica, copiadora, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (*datashow*) e câmera fotográfica/filmadora.

As turmas de 1º ao 4º do Ensino Fundamental são pertencentes à escola municipal. O primeiro ano é composto por 18 alunos matriculados e apenas 15 frequentando, todos com idade entre seis e sete anos. Nele há uma professora permanente e outra auxiliar. Já no segundo ano, há 17 alunos matriculados e 15 frequentando, todos com idade entre 7 e 8 anos. Nele também há duas professoras. No quarto 4º ano, há 27 alunos com faixa etária entre nove e 11 anos e uma professora.

Por sua vez, o sexto ano, da escola estadual, é formado por 14 alunos. A idade deveria ser a partir de 13 anos, pelo perfil da correção de fluxo; no entanto, por ser a única turma do turno vespertino, há alunos entre 11 e 17 anos. De um total de 71 alunos, apenas 29 participaram da pesquisa.

3.2 Instrumentos e coleta de dados

A aplicação do jogo pode ser feita individualmente ou em turmas com dez a 20 alunos, sem nenhum prejuízo de resultado, conforme a disponibilidade de computadores em cada escola. Optamos por aplicar o jogo individualmente, pois, por ser um projeto piloto, era desnecessário instalar os *softwares* em cada computador do laboratório de informática das instituições.

Utilizamos como instrumento de coleta um *notebook* contendo os *softwares JClick Author, JClick Player* e o arquivo do jogo criado (*ConsciênciaFonológica.jclick.zip*) para aplicação desta pesquisa. Seu objetivo é a avaliação diagnóstica da consciência fonológica dos alunos. Ele gera um relatório que permite ao professor, num processo de triagem, identificar aqueles que têm dificuldades fonológicas. Quando essas dificuldades são detectadas, a criança ou o grupo delas deve receber apoio especial para superá-las. Contudo, além do objetivo supracitado, priorizamos a praticidade da tecnologia em favor da prática docente, já que o jogo pode ser aplicado simultaneamente com diversos alunos e ele próprio gera um relatório preciso para análise diagnóstica e posterior planejamento.

Para essa versão, foi utilizado o programa *JClick*, que:

... é uma aplicação de *software* livre baseada em modelos abertos que funcionam em diversos ambientes operativos: Linux, Mac OS-X, Windows e Solaris. Trata-se de uma nova versão do *Clic*, com mais de dez anos de história, sendo que nesse tempo foram muitos os educadores que se utilizaram desse ambiente para criar atividades interativas que trabalham aspectos procedimentais de diversas áreas do currículo, desde a educação infantil até o nível universitário. (PARANÁ, 2010, p. 10)

O mais interessante desse programa é a possibilidade de “trabalhar aspectos procedimentais de praticamente todas as áreas e disciplinas do currículo [... e] criar atividades de diversos tipos com JClick author” (PARANÁ, 2010, p. 8). Para desenvolver essas atividades, não é necessário conhecimento em programação; bastam apenas noções básicas de informática.

Para que o projeto realizado no *JClick author* seja executado, é necessária outra ferramenta, o *JClick player*, que “é o programa principal e serve para ver e executar as atividades. Permite criar e organizar as bibliotecas de projetos e escolher entre os diversos contornos gráficos e opções de funcionamento” (PARANÁ, 2010, p. 8). Em outras palavras, enquanto o *software JClick author* monta a estrutura do jogo, o *JClick player* a executa.

No que se refere à construção do jogo, foram utilizadas sequencialmente: (i) associações, para a construção das fases 1 a 6; (ii) texto, para a fase 7; e (iii) explorando, identificando células e tela de informação, para gerar relatório diagnóstico. Abordamos até o momento apenas o que é mais relevante com relação ao programa, pois não é nosso objetivo ensinar a elaborar um jogo, até porque o próprio programa possui tutoriais e apostilas que dão o passo a passo em sua página: <http://clic.xtec.cat/en/jclick/>.

Todas as imagens utilizadas na composição do jogo são de direitos autorais Freepik, equipe de *designers*, programadores e profissionais de *marketing*, comunicação e administração. Foram extraídas do site <http://br.freepik.com/>, que disponibiliza gráficos vetoriais gratuitos. Seguimos a política de não apropriação e comercialização das imagens, ou seja, foram utilizadas apenas para ilustrar a pesquisa em seu caráter lúdico, já que o jogo é um protótipo para uma produção mais ampla e real utilização em salas de aula, bem como a abertura para outras pesquisas e ferramentas virtuais que auxiliem a prática docente.

Todos os sons utilizados na primeira fase são de domínio público e podem ser encontrados em: <http://soundbible.com/royalty-free-sounds-1.html>. Os sons produzidos nas demais fases são de nossa autoria.

A coleta de dados se deu em três etapas e de duas formas. A primeira etapa se deu na escola estadual, com 100% dos alunos (14), no dia 7 de julho de 2015, das 13h40 às 16h22. As outras duas ocorreram com as turmas de 1º, 2º e 4º anos, na escola municipal, com 25% de cada turma, seguindo o modelo de amostragem probabilística aleatória simples, que “consiste em atribuir a cada elemento da população um único número para depois selecionar alguns desses elementos de forma casual” (GIL, 1989, p. 93). Assim, garantimos que a amostra se deu ao acaso, já que nessas turmas os participantes tinham faixa etária semelhante. No dia 8 de julho

de 2015, foram selecionados sete alunos do 4º ano e, no dia 27 de outubro do mesmo ano, participaram oito alunos, quatro do segundo ano e quatro do primeiro.

4 Resultados

Como o jogo gera um relatório justamente para o professor avaliar a consciência fonológica da criança (através da execução ou não de cada fase), a análise de resultados é justamente examinar esses relatórios. Ou seja, o professor, com a base de dados em mãos, verá quais habilidades a criança domina ou não e promoverá atividades que as desenvolvam quando necessário. Numa turma de 20 alunos, por exemplo, o professor poderá separá-los em grupos que apresentem a mesma dificuldade, realizando atividades específicas.

Vale lembrar que os relatórios a seguir permitem diagnosticar em cada aluno as seguintes habilidades:

- i. localizar e identificar o estímulo sonoro, sons ambiental e específico, discriminar ruídos e/ou sons diferentes e associá-los ao seu significado;
- ii. analisar a terminação de segmentos sonoros mentalmente, compará-los e identificar as rimas correspondentes;
- iii. desenvolver consciência silábica, examinar e segmentar a cadeia sonora em sílabas e contá-las;
- iv. fragmentar o segmento sonoro em fonemas, identificando e relacionando os iniciais que se assemelham;
- v. reconhecer, distinguir e contar fonemas;
- vi. comparar e revelar as palavras que possuem maior propagação sonora em sua execução; e
- vii. relacionar as consciências fonológica e silábica à ortografia.

Conforme Adams et al. (2006), cada subteste apresenta instruções para o cálculo do resultado, que se dará na seguinte proporção: (i) as crianças que obtiverem entre 100% e 83% possuem as habilidades desejadas; (ii) as crianças que obtiverem entre 83% e 62% apresentam leve dificuldade; e (iii) as crianças com pontuação abaixo de 62% não apresentam a habilidade esperada. Nos dois últimos casos, o professor desenvolverá atividades a fim de superar as dificuldades relatadas pela execução do jogo.

Dos 29 alunos que participaram da pesquisa, apresentaremos a análise qualitativa de apenas dois relatórios de cada turma, pois há casos em que os dados se repetem, sendo desnecessária a análise quantitativa neste momento, a qual será importante para o planejamento

do professor quanto à divisão da turma em grupos por desenvolvimento de habilidades. Assim, nas seções a seguir, veremos oito relatórios diagnósticos, com suas respectivas descrições, como amostra da eficácia da aplicação do jogo em alunos do 1º, 2º, 4º e 6º ano do Ensino Fundamental. Esses diagnósticos serão apenas descritos, pois caberá a cada professor, de acordo com sua realidade e método de ensino, planejar estratégias que auxiliem seu aluno a desenvolver habilidades conforme o resultado.

4.1 Primeiro ano – avaliação diagnóstica

Como já dito, a seleção dos participantes seguiu o modelo de amostragem aleatória probabilística. Dos 15 alunos que constituem a turma, com faixa etária entre seis e sete anos, apenas quatro participaram da pesquisa. Veremos apenas dois relatórios, tendo em vista que a avaliação diagnóstica não perde a essência individual e, ao mesmo tempo, representa a coletividade nos resultados semelhantes. A postura do professor perante esses relatórios é que fará a diferença no processo de aquisição da leitura e da escrita.

O primeiro passo a ser dado é que o próprio professor despenda alguns minutos executando o jogo para entender como funciona. Apesar de simples, por ser um jogo infantil, e de explicarmos as fases detalhadamente, é importante o conhecimento prático do professor, para que não surja qualquer dúvida no momento de sua aplicação.

Assim, o professor verá que as seis primeiras etapas são para associar as imagens e/ou sons que estão na coluna à esquerda com os que estão na coluna à direita. Para essa associação, basta clicar em uma imagem e em outra correspondente que elas serão ligadas por um traço. Já na última etapa, temos uma atividade de resposta escrita e, para resolvê-la, o aluno deverá observar a imagem da coluna à esquerda e representá-la graficamente no espaço à direita, iniciando pela primeira imagem no topo da coluna e seguindo a ordem de cima para baixo.

Caso o aluno acerte cada atividade da fase, as imagens se apagam, emitindo um efeito sonoro que confirma o acerto. Caso contrário, as imagens não se apagam, outro efeito sonoro é emitido, e o aluno deve tentar novamente.

Recomendamos o auxílio de mais um professor nesses processos. No caso da aplicação individual, o professor pode exercer suas atividades escolares normalmente, enquanto outro aplica o jogo em uma sala reservada. No que diz respeito à aplicação em grupo de alunos, tem-se que quanto mais volumosa for a turma, maior será a dificuldade em administrar a situação avaliativa. Nesse caso, é válido um auxiliar, pois estamos lidando com crianças a partir de seis anos que dependem da explicação do professor para a execução das atividades.

É importante ressaltar que, caso o aluno não queira ou não consiga realizar alguma atividade, ele deverá comunicar ao professor, que passará para a fase seguinte e esse procedimento também será registrado pelo jogo. Também cabe um alerta: as crianças normalmente têm dificuldade em ouvir e seguir instruções; sendo assim, é válido que o professor tenha cautela na execução das atividades, para que isso não interfira no resultado.

A fase 1 objetiva identificar o som. Portanto, para os educadores, é importante conhecer a habilidade auditiva das crianças, pois isso permite que o professor saiba “como a informação se processa, para que melhor possa situar seus alunos” (STAMPA, 2012, p. 5). Assim, temos como objetivo analisar as reações motoras da criança ao ouvir determinado som, sua capacidade de localizar e de identificar estímulos sonoros e associar o som ao seu significado, possibilitando ao professor identificar alguma disfunção de estrutura auditiva e psíquica da criança. Por exemplo, na coluna da esquerda é apresentada uma caixa que emite o som de um latido; é esperado que o aluno associe esse som à figura de um cachorro situada na coluna da direita.

Na fase 2, o aluno deve identificar rimas. Vimos anteriormente, no que diz respeito à consciência fonológica, que a habilidade suprasegmental é a percepção simples de semelhanças e/ou diferenças iniciais ou finais na sonoridade da fala, ou seja, de um conjunto de fonemas. A diferenciação final é denominada rima. Para Bechara (2009, p. 640, grifos do autor): “Chama-se *rima* a igualdade ou a semelhança de sons presentes ao fim das palavras, a partir de sua última vogal tônica”. Ou seja, a rima ocorrerá a partir da vogal tônica (núcleo silábico) no fim da palavra, esses segmentos sonoros podem ser idênticos – por exemplo, em **festa** /'fɛStɑ/ e **sesta** /'sɛStɑ/ – ou semelhantes, como em **festa** /'fɛStɑ/ e **cesta** /'sɛStɑ/. No entanto, como a vogal tônica em nossa língua pode ocorrer na última, penúltima ou antepenúltima sílaba, as rimas também podem ocorrer nessas três posições, como em: **sal** /'saL/ e **tal** /taL/; **casa** /'kaza/ e **brasa** /'braza/; e **ânimo** /'aNimo/ e **desânimo** /de'zaNimo/.

Um jogo que contenha uma fase que estimule os alunos a reconhecer e distinguir diferentes tipos de rima é importante porque leva a criança a observar a semelhança sonora entre as palavras. Nessa fase do jogo, o professor explica o que é rima, exemplifica, pede o auxílio do aluno na exemplificação e depois o orienta que, após ouvir o nome de cada uma das imagens, associe as da coluna à esquerda com as da coluna à direita, de acordo com a rima.

Jogos com rima, além de voltar a atenção das crianças para a semelhança e a diferença dos sons das palavras, são “uma forma útil de alertá-las para a ideia de que a língua não é apenas

significado e mensagem, mas também uma forma física” (ADAMS, 2006, p. 51). Logo, nessa atividade, o aluno revela habilidade em analisar mentalmente a terminação de segmentos sonoros, compará-los e identificar as rimas correspondentes.

A fase 3 é destinada à contagem de sílabas. Há inúmeras possibilidades de formação silábica através de suas possíveis estruturas, e a consciência fonológica permite que o aluno pense a linguagem oral em estruturas segmentadas no nível silábico de modo consciente. Assim, nessa fase, temos como pressuposto que a criança internalizou em sua mente boa parte das estruturas silábicas de nossa língua, bem como possui as habilidades físico-psíquicas para sua audição e/ou execução. Logo, para o desenvolvimento dessa fase, o professor demonstrará a contagem das sílabas, desenvolvê-las-á com o aluno e, em seguida, solicitar-lhe-á que faça o mesmo individualmente. É sempre bom ressaltar que esse processo deve ser feito com calma e que o aprendiz pronuncie pausadamente os segmentos sonoros e, ao encontrar a quantidade silábica correspondente de cada imagem (à esquerda), associe-a aos palitinhos que correspondem a essa imagem (à direita).

O despertar da consciência silábica é permitir que os alunos entendam que as palavras são formadas por sequência de unidades da fala (ADAMS 2006). O aluno revela, nessa atividade, a habilidade de analisar e segmentar a cadeia sonora em sílabas fazendo sua contagem.

A fase 4 busca averiguar se o aluno sabe combinar fonemas iniciais. Já vimos que os fonemas são unidades sonoras mínimas de uma língua que são capazes de gerar palavras com significados diferentes e que desempenham uma função na língua. São classificados como vogais, consoantes e semivogais, que constituem, sílabas, morfemas, palavras, frases etc. Ou seja, são segmentos sonoros, organizados num sistema comunicativo estruturado, que constituem uma cadeia sonora repleta de significados (ideias mentais).

Podemos entender, através dos marcos de aquisição da linguagem, que, a partir dos quatro anos, a criança já domina boa parte, quando não todos, os fonemas da sua língua materna. No que diz respeito à consciência fonológica, a criança nesse momento voltará sua atenção para o início da palavra para perceber o processo de aliteração. Esse processo, de acordo com Bechara (2009), consiste na repetição de fonemas iniciais entre palavras diferentes.

O trabalho com o som inicial das palavras, além de permitir aos alunos a reflexão quanto às unidades sonoras, possibilita a descoberta de que as palavras contêm fonemas e que esses “têm identidades separadas de forma que possam reconhecê-los e distingui-los uns dos

outros” (ADAMS, 2006, p. 86). Assim, para executar essa fase, o professor mostrará ao seu aluno exemplos de palavras que se iniciam com o mesmo som e perguntará se ele conhece outras que se iniciem da mesma forma. Depois que compreender, o aluno associará as imagens (à esquerda/à direita) que se iniciam com o mesmo som. Vale explicar que, caso a criança tenha dificuldade de entender a imagem, ou seja, seu significado, basta clicar sobre ela uma vez para ouvir o som correspondente a essa imagem e clicar novamente para desmarcá-la. Aqui, o aluno deverá demonstrar que é capaz de fragmentar mentalmente a palavra em sua unidade menor, o fonema, voltando sua atenção ao som inicial, identificando os que se assemelham e relacionando-os.

Com a fase 5, buscamos perceber se o aluno tem a habilidade de contar fonemas. Seguindo a mesma perspectiva da fase anterior, no tocante ao fonema e ao marco de aquisição da linguagem, essa atividade difere no que diz respeito à habilidade de consciência fonológica que buscamos avaliar, pois o aluno agora observará a imagem, refletirá sobre sua composição sonora, contará todas as unidades sonoras perceptíveis e relacioná-las-á com a quantidade de palitos expostos ao lado. Para isso, o professor deve demonstrar como o jogo é realizado, estimular o aluno a tentar fazer sozinho oralmente e depois fazer o mesmo no jogo.

Jogos que visem desenvolver a consciência fonêmica trazem benefícios significativos nos processos de leitura e de escrita, pois permitem a compreensão do funcionamento do princípio alfabético de que todas as palavras se compõem por sequências de fonemas (ADAMS, 2006). Nessa fase, as habilidades a serem diagnosticadas são reconhecer, distinguir e contar fonemas que constituem as palavras.

Na fase 6, podemos verificar se o aluno tem a habilidade de comparar o tamanho das palavras. Partindo das mesmas concepções de fonema e consciência fonológica da fase anterior, bem como do processamento mental entre significante e significado, o aluno deve ver a imagem e idealizar a cadeia sonora. O que diferencia essa fase da anterior são a união das unidades e a comparação das cadeias de sons, distinguindo as maiores das menores. Para a execução dessa fase, o professor deve demonstrar ao aluno a diferença entre palavras maiores e menores, pedir que o aprendiz o auxilie com outros exemplos e, a partir daí, solicitar-lhe que marque no jogo, dentre as imagens (lado a lado), as que possuem mais sons quando faladas. O aluno deverá atentar-se à união dos sons que compõem as palavras, compará-las e revelar a que possuir maior propagação sonora em sua execução.

A fase 7 busca averiguar se o aluno sabe representar os fonemas por meio de letras. Podemos afirmar que essa fase é a junção das habilidades da consciência fonológica e da consciência silábica, acrescentando sua representação gráfica. O aluno deve demonstrar que conhece as unidades sonoras de sua língua, fonemas, bem como sua estrutura silábica, além de seus representantes gráficos, ou seja, as letras do alfabeto. Essa fase não abrange todos os fonemas e contém apenas as seguintes estruturas silábicas: CVS, CV, CCV. Mesmo assim, sabemos que os fonemas e estruturas silábicas aqui representados por letras permitem várias outras construções. Dessa forma, a partir de exemplos, o professor pedirá ao aluno que escreva os nomes das imagens iniciando com a primeira no topo da coluna e seguindo a sequência até a última.

De acordo com Adams (2006, p. 123), “em uma instrução fônica convencional (isto é, correspondência entre letras e sons), um número grande de crianças tem dificuldades de aprender a juntar os sons e a ler/escrever”. Isso ocorre porque, mesmo que as crianças aprendam a associação entre letra e som, sem a compreensão de que a junção dos fonemas constitui sílabas, palavras e frases a memorização e correspondência entre letra e fonema será mecanizada e mais difícil de assimilar. Nessa última fase do jogo, as habilidades a serem diagnosticadas são de natureza fonológica, silábica e ortográfica, tendo em vista as etapas executadas anteriormente.

Uma vez explicadas as fases do jogo, podemos então expor os resultados dos alunos escolhidos aleatoriamente para representar o primeiro ano. Por sorteio, chegamos ao aluno “A”, que foi devidamente instruído acerca das fases descritas acima. Vejamos seu resultado na Figura 1. Observando os dados nessa figura, é notável que o aluno “A”, mesmo em processo de alfabetização, conseguiu tanto identificar o som e relacioná-lo ao seu significado (Fase 1) como segmentar palavras em sílabas (Fase 3). Além disso, apresentou uma leve dificuldade na identificação de rimas (Fase 2), na combinação de fonemas iniciais (Fase 4) e na comparação do tamanho de palavras (Fase 6). Por fim, não logrou sucesso na contagem de fonemas (Fase 5), tampouco na representação ortográfica do som (Fase 7).

O mesmo procedimento de amostragem nos levou ao aluno “B”, cujo desempenho na execução do jogo se encontra na Figura 2. Podemos notar que o aluno obteve sucesso nas fases 1, 3, 4 e 5, apresentou uma leve dificuldade em identificar rimas (fase 2), em combinar fonemas iniciais (fase 4) e em comparar o tamanho de palavras (fase 6). Além disso, não obteve sucesso na representação ortográfica do som (fase 7).

Figura 1 – Relatório do aluno “A”

Sequência	Actividade	Correcta	Acções	Pontuação	Tempo
Início	Fase 1 - Identifique o som	Sim	5	100%	49"
	Fase 2 - Identificando Rimas	Sim	7	71%	3'1"
	Fase 3 - Contando sílabas	Sim	5	100%	1'56"
	Fase 4 - Combinando fonemas iniciais	Sim	7	71%	2'42"
	Fase 5 - Contando os fonemas	Não	3	26%	2'25"
	Fase 6 - Comparando o tamanho das palavras	Sim	6	66%	43"
	Fase 7 - Representando fonemas com letras	Actividade não concluída			
Total:	6	5 (83%)	33	72%	11'37"

Fonte: elaborada pelos programadores Andrey Alves de Freitas e Alessandro Muras de Oliveira Pino, com a participação da autora.

Figura 2 – Relatório do aluno “B”²

Sequência	Actividade	Correcta	Acções	Pontuação	Tempo
Início	Fase 1 - Identifique o som	Sim	5	100%	41"
	Fase 2 - Identificando Rimas	Sim	7	71%	3'10"
	Fase 3 - Contando sílabas	Sim	5	100%	1'29"
	Fase 4 - Combinando fonemas iniciais	Sim	6	83%	2'35"
	Fase 5 - Contando os fonemas	Sim	5	100%	3'16"
	Fase 6 - Comparando o tamanho das palavras	Sim	6	66%	35"
	Fase 7 - Representando fonemas com letras	Não	2	40%	2'5"
	Fase 1 - Identifique o som	Actividade não concluída			
Total:	7	6 (85%)	36	80%	13'53"

Fonte: elaborada pelos programadores Andrey Alves de Freitas e Alessandro Muras de Oliveira Pino, com a participação da autora.

Em uma análise global dos resultados, o professor buscará atividades que auxiliem o desenvolvimento das habilidades esperadas na realização das fases 2, 4, 5, 6 e 7, sendo que, no caso, apenas o aluno “A” participará das atividades que desenvolvam a contagem de fonemas, enquanto as demais atividades poderiam ser feitas por ambos. Vale frisar que essa ação não

² Como o leitor pode observar, houve repetição da fase 1. Isso se deu porque o jogo processa automaticamente as sequências de fases, de modo que, ao concluir a última fase, o aluno B acionou não intencionalmente o reinício do jogo.

seria excludente, mas sim voltada para a necessidade do aluno. Tendo o professor o resultado completo da turma, ora os trabalhos serão individuais, ora coletivos.

4.2 Segundo ano – avaliação diagnóstica

Na turma de segundo ano, realizaram o jogo quatro dos 15 alunos, todos eles com faixa etária entre 7 e 8 anos. O aluno “C” realizou as atividades conforme as devidas orientações e vemos seu desempenho na Figura 3. A partir do relatório, observamos que esse aluno obteve sucesso na execução das fases: 1 – identificando o som; 2 – identificando rimas; e 3 – contando rimas. No entanto, apresentou dificuldade nas fases: 4 – combinando fonemas iniciais; 5 – contando fonemas; 6 – comparando tamanho das palavras; e 7 – representando fonemas com letras.

Figura 3 – Relatório do aluno “C”

Sequência	Actividade	Correcta	Acções	Pontuação	Tempo	
Início	Fase 1 - Identifique o som	Sim	6	83%	1'3"	
	Fase 2 - Identificando Rimas	Sim	5	100%	1'39"	
	Fase 3 - Contando sílabas	Sim	6	83%	1'11"	
	Fase 4 - Combinando fonemas iniciais	Sim	8	62%	3'5"	
	Fase 5 - Contando os fonemas	Sim	9	55%	4'0"	
	Fase 6 - Comparando o tamanho das palavras	Sim	7	57%	41"	
	Fase 7 - Representando fonemas com letras	Sim	8	62%	3'51"	
Total:		7	7 (100%)	49	71%	15'32"

Fonte: elaborada pelos programadores Andrey Alves de Freitas e Alessandro Muras de Oliveira Pino com a participação da autora.

A Figura 4 mostra o resultado do jogo para o aluno “D” da mesma turma. É notável que esse aluno obteve sucesso em todas as fases, mas houve uma leve dificuldade nas fases 3 e 6. As atividades elaboradas para desenvolvimento das habilidades, como já mencionado, partirão da realidade do aluno conforme sua necessidade, cabendo ao professor a sua seleção.

Nessa turma, é mais visível a relação que cada criança tem com o som, ou melhor, sua consciência fonológica. Enquanto uma criança teve dificuldade em realizar quatro atividades, outra apresentou leve dificuldade em duas. Esse exemplo reflete a diversidade que constitui

uma sala de aula, em que, apesar de estarem na mesma faixa etária, as crianças não pensam de forma igual.

Figura 4 – Relatório do aluno “D”

Sequência	Actividade	Correcta	Ações	Pontuação	Tempo	
Início	Fase 1 - Identifique o som	Sim	5	100%	36"	
	Fase 2 - Identificando Rimas	Sim	5	100%	1'25"	
	Fase 3 - Contando sílabas	Sim	7	71%	1'33"	
	Fase 4 - Combinando fonemas iniciais	Sim	6	83%	9'19"	
	Fase 5 - Contando os fonemas	Sim	5	100%	1'34"	
	Fase 6 - Comparando o tamanho das palavras	Sim	6	66%	39"	
	Fase 7 - Representando fonemas com letras	Sim	5	100%	54"	
Total:		7	7 (100%)	39	88%	16'3"

Fonte: elaborada pelos programadores Andrey Alves de Freitas e Alessandro Muras de Oliveira Pino com a participação da autora.

4.3 Quarto ano – avaliação diagnóstica

Apesar da expectativa de todos do quarto ano já terem um bom desempenho de leitura e de escrita, executamos o jogo com sete dos 27 alunos que constituem a turma, com a faixa etária variando entre nove e 11 anos. Vejamos a seguir os resultados do jogo dos alunos “E” e “F”.

Vale frisar que a coleta nesse caso se diferenciou das anteriores. Os alunos, por saberem ler, tiveram mais autonomia na compreensão e execução das atividades. Ou seja, eles próprios liam e indagavam afirmativamente o que era para fazer: “É pra fazer isso, né, tia?!”. Quando não entendiam, pediam explicação, o que também em nada afetou a aplicação do jogo.

Comparando os dois relatórios, notamos que apenas o aluno “F” apresentou uma leve dificuldade em realizar as fases 5 e 6. Assim, é relevante dizer que, mesmo alfabetizadas, as crianças podem apresentar dificuldade em segmentar e analisar os segmentos sonoros que estruturam sua linguagem.

Figura 5 – Relatório aluno “E”

Sequência	Actividade	Correcta	Acções	Pontuação	Tempo	
Início	Fase 1 - Identifique o som	Sim	5	100%	55"	
	Fase 2 - Identificando Rimas	Sim	5	100%	58"	
	Fase 3 - Contando sílabas	Sim	5	100%	50"	
	Fase 4 - Combinando fonemas iniciais	Sim	5	100%	1'9"	
	Fase 5 - Contando os fonemas	Sim	5	100%	2'16"	
	Fase 6 - Comparando o tamanho das palavras	Sim	4	100%	49"	
	Fase 7 - Representando fonemas com letras	Sim	5	100%	50"	
Total:		7	7 (100%)	34	100%	7'50"

Fonte: elaborada pelos programadores Andrey Alves de Freitas e Alessandro Muras de Oliveira Pino, com a participação da autora.

Figura 6 – Relatório aluno “F”

Sequência	Actividade	Correcta	Acções	Pontuação	Tempo	
Início	Fase 1 - Identifique o som	Sim	5	100%	33"	
	Fase 2 - Identificando Rimas	Sim	5	100%	57"	
	Fase 3 - Contando sílabas	Sim	5	100%	52"	
	Fase 4 - Combinando fonemas iniciais	Sim	6	83%	1'39"	
	Fase 5 - Contando os fonemas	Sim	8	62%	2'56"	
	Fase 6 - Comparando o tamanho das palavras	Sim	5	80%	40"	
	Fase 7 - Representando fonemas com letras	Sim	5	100%	1'15"	
Total:		7	7 (100%)	39	89%	8'54"

Fonte: elaborada pelos programadores Andrey Alves de Freitas e Alessandro Muras de Oliveira Pino, com a participação da autora.

4.4 Sexto ano – avaliação diagnóstica

Seguindo a mesma perspectiva de aplicação dos alunos do quarto ano, autonomia na compreensão e execução da atividade, esta coleta apresenta outra diferença das anteriores. Por ser uma turma de correção de fluxo, de faixa etária entre 11 e 17 anos, resolvemos aplicar o jogo com a totalidade do grupo, ou seja, com os 14 alunos. Os resultados, num aspecto geral, se assemelharam quanto ao sucesso ou não na execução das atividades, variando conforme a fase e as habilidades de cada aluno, como veremos, por exemplo, nos relatórios dos alunos “G” e “H” (Figuras 7 e 8, respectivamente).

Figura 7 – Relatório aluno “G”

Sequência	Actividade	Correcta	Acções	Pontuação	Tempo	
Início	Fase 1 - Identifique o som	Sim	5	100%	1'43"	
	Fase 2 - Identificando Rimas	Sim	10	50%	3'18"	
	Fase 3 - Contando sílabas	Sim	5	100%	1'14"	
	Fase 4 - Combinando fonemas iniciais	Sim	6	83%	2'8"	
	Fase 5 - Contando os fonemas	Sim	7	71%	2'18"	
	Fase 6 - Comparando o tamanho das palavras	Sim	4	100%	2'0"	
	Fase 7 - Representando fonemas com letras	Sim	5	100%	1'11"	
Total:		7	7 (100%)	42	86%	13'56"

Fonte: elaborada pelos programadores Andrey Alves de Freitas e Alessandro Muras de Oliveira Pino, com a participação da autora.

Figura 8 – Relatório aluno “H”

Sequência	Actividade	Correcta	Acções	Pontuação	Tempo	
Início	Fase 1 - Identifique o som	Sim	5	100%	58"	
	Fase 2 - Identificando Rimas	Sim	5	100%	1'27"	
	Fase 3 - Contando sílabas	Sim	5	100%	1'15"	
	Fase 4 - Combinando fonemas iniciais	Sim	6	83%	1'57"	
	Fase 5 - Contando os fonemas	Sim	10	50%	3'25"	
	Fase 6 - Comparando o tamanho das palavras	Sim	5	80%	44"	
	Fase 7 - Representando fonemas com letras	Sim	5	100%	43"	
Total:		7	7 (100%)	41	87%	10'32"

Fonte: elaborada pelos programadores Andrey Alves de Freitas e Alessandro Muras de Oliveira Pino, com a participação da autora.

Num aspecto geral, notamos que todos os alunos apresentaram mais dificuldade que os que constituem o 4º ano no que diz respeito à execução do jogo. Quanto aos resultados, esperávamos o domínio das habilidades em todas as fases por ser um jogo voltado para crianças em processo de alfabetização e por, no 6º ano, os alunos já deverem saber ler e escrever. No entanto, eles apresentaram, apesar de em um número reduzido, as mesmas dificuldades que as crianças em processo de alfabetização.

5 Discussão

Pesquisas têm apontado a consciência fonológica como fator importante do sucesso na leitura e escrita. As discussões sobre seus resultados indicam que seria necessário rever as

metodologias de alfabetização e incluir um treinamento explícito em consciência fonológica como garantia para esse sucesso.

Embora não possamos negar que essa consciência não é um pré-requisito para o aprendizado da leitura e da escrita, o seu desenvolvimento permite fazer as crianças descobrirem a estrutura da sua língua dando sentido à relação som/leitura/escrita. Ou seja, a memorização das letras e associação aos fonemas só fazem sentido quando há um entendimento de que frases ou palavras são compostas por uma sequência de fonemas. Assim, se há uma possibilidade de auxiliar no processo de alfabetização, evitando o fracasso escolar, essa deve ser trazida para o cotidiano escolar, conforme a necessidade.

Ao aplicarmos o jogo em quatro turmas distintas do Ensino Fundamental, notamos a dificuldade que o indivíduo tem em associar alguns sons e segmentar cadeias sonoras em unidades menores, por não desenvolver essas habilidades em sala de aula. Percebemos que a ausência dessas habilidades não afetou o processo de aquisição da leitura e da escrita dos alunos do 4º e 6º anos que constituíram o *corpus* da pesquisa. Todavia, refletindo de forma mais ampla, acreditamos na importância de contribuir para que a criança desenvolva conscientemente o entendimento da natureza estrutural de sua língua materna, tendo em vista a redução do analfabetismo dentre as crianças que desenvolvem a consciência fonológica no processo de alfabetização.

No que diz respeito à metodologia de ensino, apesar de ressaltarmos nesta pesquisa a reflexão do professor e a abertura de sua prática docente para os estudos linguísticos, a tecnologia e a prática, não defendemos aqui apenas um método de alfabetização: sintético (alfabético, silábico ou fônico) ou analítico (palavração, sentencição, historietas ou natural). Todos eles possuem seus prós e contras, e não queremos aqui limitar o pensar pedagógico, mas sim ampliar o conhecimento docente para que seja aplicado conforme a realidade de seu aluno.

Acreditamos que o professor, em sala de aula, deve estar preparado para chamar a atenção das crianças para aspectos fonológicos importantes quando isso se mostrar necessário. Nessa perspectiva, desenvolvemos um jogo diagnóstico que revela a necessidade ou não de trabalhar a consciência fonológica, de acordo com a realidade do aluno. Sem perder de vista o fato de que o processo de avaliação diagnóstica da consciência de cada aluno requer tempo, buscamos condições mais favoráveis para a execução dessa tarefa tendo em vista a realidade do professor e do aluno.

Quanto ao resultado da pesquisa, podemos dizer, a partir de cada relatório gerado pelo jogo, que sua aplicação é eficaz, pois revela as habilidades que o aluno possui ao executar cada uma de suas fases. Assim, ao aplicar essa ferramenta nos anos iniciais, torna-se perceptível de forma mais concreta o pensar fonológico de cada aluno, permitindo a inserção no planejamento de práticas que levem ao desenvolvimento da consciência fonológica.

No que diz respeito às ações que podem ser tomadas pelo professor diante das dificuldades do aluno, não desenvolvemos atividades para isso, até porque há um vasto acervo de atividades lúdicas tanto na internet quanto na obra que permitiu a idealização do jogo *Consciência fonológica em crianças pequenas* (ADAMS, 2006). Logo, caberá ao professor, a partir dos seus resultados, analisar as características do aluno e da turma e pesquisar as atividades que condizem com sua realidade para desenvolver as habilidades que avaliar necessárias.

Isso não significa treinos fonêmicos exaustivos. O professor deve se atentar para não realizar um trabalho descontextualizado ou ficar restrito a repetição de frases sem sentido. Consciência fonológica, de forma abrangente, quer dizer tomar ciência (conhecimento) dos sons da língua. No processo de alfabetização, quanto mais tomamos ciência dos sons, mais rápido aprendemos.

6 Considerações finais

No decorrer desta pesquisa, apresentamos estudos e discorremos sobre aspectos importantes dos conhecimentos fonético e fonológico, dos métodos de ensino, da aquisição da linguagem e da consciência fonológica, com o objetivo de apresentar como proposta pedagógica a aplicação de um jogo diagnóstico do pensar fônico de alunos do Ensino Fundamental, tendo em vista a importância do diagnóstico para o planejamento de aula. Sabemos o quanto é dificultoso para o professor elaborar, aplicar e avaliar diagnósticos pré-planejamento, tendo em vista: a realidade desse profissional (sujeito em constante aprendizado, inserido em ambiente escolar, repleto de atribuições, responsabilidades e inúmeras condições desfavoráveis); os estudos linguísticos (sempre em processo evolutivo e mudança constante); e o aluno (ser complexo, com características físicas e psíquico-fisiológicas variadas, inserido em um contexto sócio-histórico-cultural único). Por isso, elaboramos um jogo digital que permite analisar as habilidades fonológicas de cada aluno individualmente e propomos sua aplicação em sala de aula para que o professor, diante de possíveis dificuldades, escolha a melhor forma de auxiliar seu aluno no processo de alfabetização.

Por meio da aplicação do jogo em turmas do Ensino Fundamental, foi possível analisar a eficácia do jogo como ferramenta diagnóstica de habilidades físicas e psíquico-fisiológicas relacionadas ao raciocínio do som, de significado e de segmentação da fala em unidades com diversos objetivos, no intuito de auxiliar no desenvolvimento da leitura e escrita. Tudo isso foi feito sem perder de vista o uso da tecnologia em sala de aula.

O papel do professor ante os conceitos abordados e a aplicação do jogo em sala de aula, bem como ante a análise do resultado obtido através da execução desse jogo, é a peça-chave para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Apesar de desenvolvermos uma ferramenta que auxilie o professor em sua prática docente, essa proposta não é “uma receita pronta” para o desenvolvimento da consciência fonológica. Trata-se, sim, de um início de uma longa jornada de planejamentos, comum no cotidiano de ensino, respaldada em reflexões acerca da aplicabilidade de tais conceitos e estudos ao ensino da língua materna, sobretudo no Ensino Fundamental. Buscou-se auxiliar o professor nesse percurso a partir do aluno e para o aluno.

Permitir que as crianças brinquem de ouvir, observem, manipulem, toquem e sintam palavras, sílabas e letras – um processo multissensorial (percepção de sons verbais e não verbais; visual; tátil e fonoarticulatória) – até chegar ao som isolado da letra é importante para a alfabetização. Dar liberdade para que a criança reconheça a relação som-letra, bem como seja capaz de analisar, refletir, sintetizar as unidades que compõem as palavras faladas, é torná-la ciente da própria língua.

Referências

- ADAMS, M. J. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARRERA, S. D; MALUF, M. R. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. Porto Alegre: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300008>. Acesso: 1 jul. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000300008>.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BERNARDINO JR., J. A; FREITAS, F. R.; SOUZA, D. G.; MARANHE, E. A.; BANDINI, H. H. M. Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 12, n. 3, p. 423-450, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 1 jul. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382006000300009>.
- CAGLIARI, L. C. **Análise fonológica**: introdução à teoria e a prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 7-24, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01027972200000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 1 jul. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-7972200000100003>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HENRIQUES, C. C. **Fonética, fonologia e ortografia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

LOPES, F. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. Campinas. **Psicologia escolar e educacional**, v. 8, n. 2, p. 241-243, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v8n2/v8n2a15.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572004000200015>.

MATZENAUER, C. M. Introdução à teoria fonológica. In: BISOL, L. (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4. ed. ver. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; PEREIRA, J.; LYRA, L.; MENDES, L.; NÓBREGA, V. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. **Rev. Psicopedagogia**, Rio de Janeiro, v. 25, f. 78, p. 297-306, 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v25n78/v25n78a12.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2015.

PAKMAN, M. Investigación e intervención en grupos familiares. Una perspectiva constructivista. In: DELGADO, J. M.; GUTIÉRREZ, J. (Org.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales**. Madrid: Síntesis, 1995. p. 359-377.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Manual de uso JClick**. Curitiba: SEE, 2010. Disponível em: <http://click.xtec.cat/docs/guia_Jclick_br.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2015.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria do Estado da Educação e da Cultura. **Ensino fundamental no RN: panorama e perspectivas**. Natal: SEEC, 2014. Disponível em: <<http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/doc/DOC00000000054132.PDF>>. Acesso em: 1 fev. 2015.

SANTAMARIA, V. L.; LEITÃO, P. B.; ASSENCIO-FERREIRA, V. J. A consciência fonológica no processo de alfabetização. **Rev. CEFAC.**, São Paulo, v. 6, n. 3, 237-41, jul./set. 2004 Disponível em: <http://www.cefac.br/revista/revista63/Artigo_1.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2015.

SEARA, I.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <http://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Livro_Fonetica_e_Fonologia.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2015.

SILVA, T. C. **Fonética e Fonologia: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SIMÕES, D. **Considerações sobre fala e escrita: uma nova chave**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

STAMPA, M. **Aprendizagem e desenvolvimento das habilidades auditivas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

Artigo recebido em: 26.07.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016

Bilhetes orientadores como proposta para a reescrita de textos no Ensino Fundamental

Guidance notes as a proposal for the rewriting of texts in middle school

Roberto Francisco Coutinho de Jesus^{*}
Adelino Pereira dos Santos^{**}

RESUMO: Neste artigo, apresentamos e discutimos uma experiência de correção dialógica de textos, recorte de uma pesquisa realizada com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. A proposta didática foi apresentada como dissertação de mestrado profissional, no âmbito do PROFLETRAS. Os resultados demonstraram que, quando se trata da construção do texto como processo, a etapa da correção textual tem significativa relevância. Dentre os vários tipos de correção, a textual-interativa caracteriza-se como a que mais leva o aluno à reflexão da sua escrita e, por conseguinte, ao aprimoramento do texto por meio da reescrita.

PALAVRAS-CHAVE: Produção textual. Interação. Correção. Reescrita de textos.

ABSTRACT: In this article, we present and discuss a dialogic experience of correcting texts within a study carried out with a group of 9th-grade students in middle school. The didactic proposal was presented as a professional master's degree thesis within Brazilian Program PROFLETRAS. The results showed that when it comes to producing text as a process, the stage of textual correction has significant relevance. Among the various types of correction, textual-interactive correction is the most useful in leading the students to reflect on their own writing, and therefore, to improve their own texts through rewriting.

KEYWORDS: Text production. Interaction. Correction. Text rewriting.

1 Introdução

A construção do texto escrito em situação de ensino passou a ser objeto de investigação por muitos pesquisadores, em função de questionamentos ao ensino tradicional de produção e recepção de textos. As aulas de Língua Portuguesa focadas apenas na tipologia clássica – sequências descritiva, narrativa e dissertativa – não têm cumprido sua função básica de formar escritores proficientes, capazes de usar a língua em situação efetiva. Pesquisas sinalizam que o ensino fragmentado da língua, voltado para interpretação superficial do texto, produção nos moldes da redação escolar e ensino de teoria gramatical, não dá conta dos fatos linguísticos. Sem um interlocutor real e sem a definição de um portador textual definido, a tendência é uma homogeneização dos textos dos alunos e a insatisfação dos professores diante das inadequações dos textos construídos.

^{*} Mestre pelo PROFLETRAS – Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

^{**} Professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) no Departamento de Ciências Humanas do Campus V da UNEB.

Os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), apresentam outra concepção para o ensino de Língua Portuguesa e orientam que o ensino da escrita deve partir do princípio de que a construção do texto é um processo que passa por diversas fases, tendo a revisão e a reescrita² como etapas contínuas e necessárias, partindo sempre de um gênero textual com interlocutor e portador textuais definidos. Nesse viés, entendemos a escrita como prática social que toma a linguagem como meio de interação. Na produção de um texto, a interação deve ocorrer em todas as etapas de elaboração, inclusive no momento da correção do texto do aluno, contribuindo para que ele se aproprie das características dos gêneros textuais em estudo.

Sob essa perspectiva, ancoramo-nos nos pressupostos de Bakhtin (2009), tomando a língua como interação, e nos estudos de Serafini (1992), que faz uma abordagem das diversas práticas de correção que ainda prevalecem nas escolas, dentre outros estudiosos, para apresentar, neste artigo, uma experiência de correção dialógica de textos. Para tanto, utilizamos um artigo de opinião produzido por um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental, refletindo como uma correção significativa pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade linguística discursiva dos alunos.

2 Interação e construção do texto escrito

Em contexto de sala de aula, a concepção de texto escrito varia de acordo com o posicionamento ideológico e a concepção de língua adotados pelo professor no desenvolvimento de suas atividades. A vertente que defende o ensino de língua nos modelos tradicionais acredita que a língua constitui um sistema linguístico homogêneo composto de sinais e códigos que estabelecem a comunicação entre os sujeitos. Dessa forma, a língua não sofre influências dos elementos extralinguísticos, ou seja, não se levam em consideração a participação dos usuários e o contexto social, histórico e ideológico.

Nesse contexto, os textos escritos são reflexos dos conteúdos estudados nas aulas de Língua Portuguesa. O professor cobra do aluno um texto padrão³ de acordo com as expectativas da escola. Conforme pontuado por Buzen (2006), a produção textual, nesse contexto, é um instrumento usado para medir o que se ensina e o que se aprende. Para Koch e

² Para Menegassi (1998), a *revisão* pode ser entendida como um processo recursivo que ocorre a qualquer momento da produção e não necessariamente ao término da produção textual. Já a *reescrita* diz respeito à ação do escrevente em modificar o texto, isto é, retirar, inserir, substituir ou deslocar elementos para comunicar com mais clareza e coesão aquela informação que deseja passar ao seu interlocutor (MENEGASSI, 1998, p. 38).

³ Compreendemos por *texto padrão* aquele que é elaborado pelo aluno seguindo um modelo preestabelecido pelo professor, geralmente seguindo a tipologia clássica: narração, descrição e dissertação.

Elias (2012), nesse paradigma, a escrita do aluno constitui um produto acabado, e as atividades de revisão e reescrita não fazem parte do processo, pois o professor acredita que, na construção do texto, o aluno já tem à sua disposição um sistema de signos pronto e imutável, que possibilita ao locutor escrever seu texto, fundamentado nas regras gramaticais e nos modelos de textos estudados. Um bom texto diz respeito àquele que segue as regras definidas pela gramática normativa ou é fruto do dom e inspiração do aluno.

Por essa perspectiva de produção textual, não se observa o contexto de produção e recepção na produção de enunciados. Assim, só é capaz de produzir um bom texto o aluno que se expresse corretamente, demonstrando organização do pensamento. Nesse sentido, o indivíduo, senhor do seu discurso, não recebe influência do meio social; por isso, os enunciados são atos monológicos que nascem do interior para o exterior do sujeito.

No entanto, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), doravante PCN, alicerçados pelos pressupostos de Bakhtin (2011), aponta-se uma nova perspectiva filosófica de linguagem que orienta a prática do trabalho de produção de texto em sala de aula. Nesse documento, propõe-se, para o ensino de língua, um eixo que enfatiza o uso da linguagem escrita e outro que se volta para a reflexão sobre língua e linguagem.

Nesse sentido, o texto passou a ser a unidade de ensino e os gêneros discursivos objeto de ensino. Ou seja, as aulas de Língua Portuguesa devem se reportar ao funcionamento da língua em situações comunicativas reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem e se comunicam nas diferentes esferas das relações humanas. Assim, Geraldi (2011) advoga que o ensino de língua materna deve partir de atividades interacionais de leitura, produção de texto e análise linguística, tendo o texto como ponto de partida e ponto de chegada.

Por esse viés, Bakhtin (2009) e seu Círculo postulam que a língua se constitui em um processo essencialmente dialógico, que se manifesta através da interação verbal entre os interlocutores. A linguagem humana, compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, somente se efetiva por meio de gêneros discursivos, quer se tenha ou não consciência disso, e, para atingir os seus propósitos comunicativos, o falante/ouvinte tem, à sua disposição, múltiplas possibilidades de interação linguística em formas mais ou menos estruturadas e convencionadas sócio-historicamente. Nesse sentido, a língua não se reduz a um sistema linguístico fechado, regido por um conjunto de regras de caráter normativo e, muito menos, por uma criação individual que existe no psiquismo do falante, desconectada do convívio social.

O conceito de gêneros discursivos desenvolvido por Bakhtin (2011) tem como noções básicas a natureza social e dialógica da linguagem, partindo do princípio de que toda comunicação humana se dá pela interação entre as pessoas, por meio de textos e não por elementos linguísticos isolados (MARCUSCHI, 2012). Esses textos, de acordo com Bakhtin (2011), formam os gêneros discursivos, definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados constituídos de conteúdos temáticos, estilos e estruturas composicionais.

Segundo Arruda e Petroni (2010), o *conteúdo temático* refere-se ao que se diz no momento da interação social, diferente da oração e da palavra enquanto unidade da língua de um contexto comunicativo; o *estilo* se realiza através da seleção dos recursos gramaticais da língua. Assim, as próprias palavras nos lugares próprios constituem a definição de estilo que pode variar conforme a intenção, valoração expressiva e objetivo do autor. Já a *construção composicional* é o formato do texto como um todo, a ordem do título, a organização das palavras (ARRUDA; PETRONI, 2010).

É nesse formato que os textos circulam por toda sociedade, constituindo os gêneros discursivos como forma de interação entre as pessoas. São eles que permitem aos membros de uma comunidade se constituírem como grupo social organizado. Nas práticas sociais de uso da língua, cada um desses membros utiliza os gêneros específicos e adequados ao contexto comunicativo para cumprir o propósito de fazer chegar ao outro os seus dizeres.

Assim, Bakhtin (2011) postula que toda atividade de estudo de linguagem deve estar voltada para a prática social do indivíduo, tendo em vista que “a língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos” (BAKHTIN, 2011, p. 261) e não através de signos fixos e imutáveis. Para o autor, os sujeitos em processo de comunicação estão sempre em movimento, interagindo com o outro, compartilhando, modificando, acrescentando, substituindo informações. É esse processo de interação que possibilita o diálogo entre os usuários da língua.

Ao tratar a linguagem em sua natureza dialógica, a língua passa a ser vista como um organismo vivo, compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, e serve de interação e identidade para os sujeitos que a utilizam. Assim, a língua é uma atividade verbal que só existe se colocada em prática por dois ou mais indivíduos socialmente organizados, produzindo enunciados concretos, como atesta o Bakhtin (2009) ao afirmar que

[a] verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação*

verbal, realizada através da enunciação ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 127, grifos dos autores)

Nessa perspectiva, a produção de texto em contexto de ensino também se enquadra nessa dimensão dialógica. Quando o aluno está escrevendo seus textos, ele interage com o professor diretamente, buscando orientações para compreensão do enunciado da tarefa, no momento da construção do texto e até mesmo no momento da revisão e da reescrita. Em contrapartida, o professor também está sempre em busca desse diálogo com o aluno no momento em que ele [o professor] elabora os bilhetes orientadores⁴, estabelecendo a interlocução direta com o aluno. Contudo, quando abordamos o texto escrito pelo prisma da escrita como processo em constituição, a interação também ocorre indiretamente, por meio das leituras que fundamentam o nosso discurso.

No desenvolvimento das atividades de revisão e reescrita de texto, o professor e o aluno vivenciam essas relações sociais, constituindo-se como sujeitos que agem em busca da resposta do outro. O processo da produção textual já evidencia essa relação dialógica entre vários enunciados presentes no contexto social dos interlocutores. O texto final do aluno, nesse sentido, é o produto do contato mantido entre as várias vozes dos textos discutidos, nas atividades que antecedem a construção do texto e na mediação do professor. Assim, durante todo o processo de produção textual, aluno e professor poderão refletir, enquanto sujeitos participativos, sobre sua prática da escrita.

Ao corrigir o texto do aluno, o professor deseja ser compreendido e espera do aluno uma resposta. No entanto, essas respostas não são apenas de concordância; podem constituir-se também em refutações, polêmicas, controvérsias, conforme o entendimento do interlocutor. Isso significa dizer que, semelhante à etapa de produção, o momento da correção do texto também deve levar em consideração a interação entre os interlocutores. É nessa relação dialógica que a correção contribuirá para a melhoria significativa do texto do aluno, como veremos na próxima seção.

⁴ Neste trabalho, chamamos de bilhete orientador os comentários feitos pelo professor no texto do aluno, sugerindo alterações para o processo da reescrita.

3 A correção de texto a partir da concepção dialógica da linguagem

De acordo com o dicionário de Ferreira (2004, p. 189), corrigir significa “dar a forma correta, mediar, eliminar erro, deficiência”. Assim, o próprio nome “corrigir” já deixa subtendida a noção de que algo está errado. Não se corrige o que está certo.

Em se tratando do ambiente de sala de aula, por muito tempo o ensino de Língua Portuguesa, no que tange à correção de texto, esteve submetido à concepção tradicional da linguagem, isto é, linguagem compreendida como um sistema imanente de signos, com sentidos independentes do contexto social, histórico e ideológico. Corrigir um texto era sinônimo de apontar as falhas gramaticais, ir à busca dos erros sinalizados em vermelho, com códigos nem sempre entendidos pelo aluno. Quando a correção parte desse princípio, o texto é visto como “um acerto de contas para verificar se os alunos tinham aprendido as lições de gramática” (COSTA VAL et al., 2009, p. 39).

Hoje, o professor de Língua Portuguesa tem outra tarefa que vai além de apontar falhas gramaticais e atribuir nota para o texto produzido. Propostas recentes têm se dedicado a investigar o modo de participação do professor no texto do aluno e como se dá essa intervenção para que a correção se constitua numa etapa significativa no processo de aquisição da língua escrita.

Para entendermos o que seria uma correção de texto, recorremos a Ruiz (2013), que traz como definição a intervenção do professor sobre o texto do aluno com a finalidade de chamar a atenção do aprendiz para algum problema de produção. Esse problema pode ser “qualquer sequência lingüística [*sic*] que gere um estranhamento para o leitor, não apenas em função do tipo de texto, mas também dos objetivos visados na interlocução e das condições tanto de produção quanto de recepção desse mesmo texto” (RUIZ, 2013, p. 21).

Esse estranhamento de que fala a autora se refere a algum elemento inesperado pelo leitor em relação à própria enunciação do texto como um todo ou a alguma lacuna de ordem lingüística ou discursiva. Segundo a autora, o professor, quando exerce o seu papel de corretor, avalia, aprova ou reprova o texto do aluno, sendo que geralmente a sua atenção é voltada para caça de “erros”, dos “defeitos”, ou seja, daquilo que há de “ruim”; e, assim, as qualidades, ou seja, o que há de bom, raramente são enfatizadas. Daí a autora conclui que a leitura feita pelo professor não é a mesma de um leitor comum, pois não há cumplicidade entre os interlocutores – professor e aluno. De certa forma, o professor costuma atuar com certa exigência diante da produção do aprendiz. Por não dar crédito de coerência à produção

do aluno, o professor parte para a leitura do texto certo de que encontrará violação, sobretudo referente às regras da gramática normativa.

Corrigir um texto não é uma tarefa fácil para o professor, pois não se trata de uma atividade mecânica. É necessário que haja um momento na escola para os professores refletirem sobre a correção de texto, abrindo espaço para discussão de procedimentos metodológicos que tornem a correção um meio de o aluno sentir-se sujeito de textos funcionais socialmente relevantes.

Sem esse momento de interação, o professor opta por criar seus próprios métodos, seu estilo próprio de correção, seguindo parâmetros que priorizam a microestrutura textual (superfície, forma) enquanto a macroestrutura (conteúdo) é colocada à parte. Dessa forma, fica difícil o professor realizar uma correção dialógica, que leve o aluno à reformulação global do texto, abrangendo a língua em seus desdobramentos cognitivos, linguísticos, discursivos e pragmáticos.

Sobre a prática do professor, sobretudo os novatos, diante do processo de correção de um texto, Serafini (1992) esclarece que “[o]s professores criam uma metodologia própria de correção como autodidatas. Quando interrogados sobre essa prática, a maioria diz que no início da carreira só se utilizam de técnicas dos seus antigos professores” (SERAFINI, 1992, p. 107).

Essas práticas de seguir os antigos mestres ainda se fazem presentes no ambiente escolar, o que tem gerado a necessidade de cursos de formação continuada na tentativa de criar estratégias para que o professor de Língua Portuguesa tenha uma nova concepção sobre o processo de correção de textos que tenha como eixo central os fatores de textualidade, condição indispensável para a apropriação dos recursos linguístico-discursivos da língua. Uma correção que leva em conta esses fatores concebe o ato de escrever como um processo e não um produto. A escrita deixa de ser considerada um dom, uma questão de inspiração, e passa a ser fruto de um trabalho constante de leituras, releituras, escritas e reescritas.

Uma correção de texto eficaz, segundo Serafini (1992, p.108-122), segue seis passos: (i) a correção não deve ser ambígua; (ii) os erros cometidos pelos alunos devem ser reagrupados e catalogados; (iii) o aluno, no momento da reescrita, deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas, ao reescrever seu texto; (iv) o aluno deve corrigir poucos erros em cada texto; (v) o professor deve estar predisposto a corrigir o texto do aluno; e (vi) a correção deve ser adequada à capacidade do aluno. Para a autora, esses

seis pressupostos podem conduzir o professor a um bom procedimento de correção, tendo em vista a revisão e a reescrita do texto pelos alunos. Os três primeiros garantem a eficácia na correção de um texto, contribuindo para que os comentários ou apontamentos do professor sejam de fácil entendimento; o quarto refere-se ao trabalho que o aluno deve realizar; e os dois últimos referem-se à atitude do aluno perante o texto.

Nessa perspectiva, o texto do aluno é o próprio objeto de estudo e a linguagem usada ganha novos significados; passa a ser uma forma de agir sobre o mundo, de interferir no mundo e estabelecer vínculo comunicativo entre as pessoas. O aluno terá a capacidade de compreender que um bom texto ultrapassa os limites frasais e precisa estar “bem encadeado, bem ordenado, claro, interessante e adequado a seus objetivos e a seus leitores” (ANTUNES, 2009, p. 116).

Analisando as correções sobre redação em sala de aula, Serafini (1992) apresenta três estratégias de correção: indicativa, resolutive e classificatória. Com base nessa teoria, Ruiz (2013) identifica a correção textual-interativa como o quarto modo de correção.

Por correção indicativa entende-se o modo de intervenção do professor em sinalizar, na margem do texto do aluno, os problemas relacionados às palavras, frases ou períodos, indicando o local onde as mudanças devem ser efetuadas. As correções desse tipo, segundo a autora, pouco contribuem para uma segunda versão do texto. Três razões podem contribuir para esse não entendimento à solicitação do professor: o aluno simplesmente não pretende revisar seu texto; ou não sabe revisar convenientemente o texto; ou não compreendeu a correção do professor. Isso significa dizer que as pistas fornecidas pelo professor não são suficientes para detectar o problema. Por falta de competência do domínio do conhecimento linguístico e/ou pela dificuldade de compreender o sentido, no contexto, o aluno não realiza a tarefa de revisão. Essa situação acontece, muitas vezes, quando o professor faz a correção utilizando algum símbolo voltado para a superfície do texto e não traduz o significado para o aluno.

A correção resolutive caracteriza-se pela tentativa do professor em reescrever o que considera problemático no texto do aluno. Para Serafini (1992, p. 113),

[c]onsiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções dos alunos sobre trechos que exigem uma correção, reescrevendo depois tais partes, fornecendo um texto correto.

Esse tipo difere do anterior no que diz respeito à atitude do professor em assumir a forma de dizer do aluno na reescrita do texto, escrevendo acima do trecho ou da palavra a forma adequada ou na margem ou no pós-texto, sem definição de lugar. Geralmente, o aluno transcreve as alterações feitas pelo professor por não encontrar dificuldades. Assim, o professor assume a função do aluno e faz uma limpeza geral no texto, eliminando as formas que considera problemáticas e escrevendo outra forma alternativa no corpo do texto.

Sobre o papel do professor nesse tipo de correção, monopolizando a revisão, Ruiz (2013, p. 85) nos diz que “O professor passa a idéia [*sic*] de que essa tarefa é sua, e não do aluno. Em face disso, este, por sua vez, não se vê no papel de quem lê o texto para encontrar seus possíveis problemas, uma vez que já foi realizado por quem de direito”. Dito de outro modo, ao aluno não é dada a opção de refletir sobre o próprio texto, e ele não altera o que já não acha necessário. Nessa condição, não se pode falar em reescrita; há na verdade uma cópia do original, que não atinge o nível textual global.

A correção classificatória, de acordo com Serafini (1992), consiste na identificação e classificação dos erros, propondo a sua correção através de um conjunto de símbolos. Esse modo de correção leva o aluno à reflexão de seus erros e a tomar decisões de corrigir seu texto sozinho, exigindo maior domínio da competência. Entretanto, apresenta algumas limitações, uma vez que o código estabelecido pelo professor nem sempre é compreendido pelos alunos, que, na dúvida, optam por mantê-lo na mesma versão. Para Moterani (2012), a correção classificatória

é utilizada em parceria com a correção indicativa, uma vez que sozinha ela não dá conta de sinalizar os aspectos linguístico-discursivos. Para tanto, os professores fazem símbolos nas adequações ausentes nos textos e complementam o apontamento com uma classificação referente ao problema. (MOTERANI, 2012, p. 78)

Nesse tipo de correção, também a revisão pode não ocorrer pela mesma razão da indicativa. Ou o aluno encontra dificuldade para resolver o problema sinalizado, ou não entende o significado do símbolo usado pelo professor.

Por entender que essas três estratégias de correção definidas por Serafini (1992) não dariam conta dos problemas linguístico-discursivos, Ruiz (2013) acrescenta a quarta estratégia de correção na tentativa de resolver os problemas textuais que extrapolam a dimensão da frase: a correção textual-interativa. De acordo com a autora, esse modo de correção se caracteriza pela produção de comentários mais longos do que aqueles feitos à

margem do texto pelo professor, escrito em forma de bilhetes (pós-texto), que funcionam como tarefa de revisão para o aluno, simbolizando o problema para melhoria da produção ou ainda para a própria tarefa de correção do professor. Esses apontamentos podem servir de elogios ao que foi feito pelo aluno ou chamar a atenção para o que não foi feito. Assim, professor e aluno conversam por meio de bilhetes, interagem para resolver um problema que por alguma razão não foi possível sinalizar via corpo ou margem do texto.

Esse modo de intervenção sobre o texto do aluno é o que mais atende às solicitações do “professor que não apenas aponta os erros do modo de dizer do aluno, como aconteceram nos demais tipos de correção, mas se atenta para o dizer deste, ou para sua atitude comportamental refletida em seu dizer” (MONTERANI, 2012, p. 53). É também o tipo de correção que mais proporciona a revisão e a reescrita dos textos, mantendo uma relação dialógica e polifônica entre os interlocutores, os quais têm o texto como seu objeto de discurso. Essa proposta apresenta o bilhete orientador como estratégia para o professor mediar a escrita do aluno no momento da correção. Os bilhetes contribuem para o professor interagir com o texto do aluno e ser mais preciso na detecção e localização dos problemas.

Dos quatro modos de correção, a estratégia de correção textual-interativa demanda um tempo maior dos professores e melhor retorno do aluno, já que o professor deixa o papel de simples corretor e passa a ser o revisor e coautor do texto. Isso ocorre no momento em que os bilhetes não apenas apresentam as inadequações, mas também sugerem a reformulação do texto em níveis micro e macroestrutural.⁵

Ainda percebemos que nas três primeiras estratégias, abordadas por Serafini (1992), o professor como corretor do texto mantém uma relação monológica, apenas apontando os problemas que devem ser corrigidos pelo aluno. Não existe uma réplica. Na quarta estratégia, teorizada por Ruiz (2013), a correção se constitui em uma relação dialógica entre professor e aluno, que interage com o professor leitor mais experiente que avalia o texto do escrevente e sugere mudanças, levando ao aperfeiçoamento do texto escrito.

4 Um exemplo de correção dialógica: proposta e análise

Para exemplificar o modelo de correção textual-interativa, apresentaremos a análise de um texto utilizado na pesquisa de mestrado de um dos autores deste artigo, desenvolvida no

⁵ Gonçalves (2013) apresenta outro tipo de correção por meio da lista de controle. No entanto, neste trabalho, consideramos a correção textual-interativa mais eficiente por possibilitar a interação entre professor e aluno de forma mais efetiva.

âmbito do PROFLETRAS, o que servirá para demonstrarmos como se dá o trabalho reflexivo e dialógico da correção textual. Assim, o pesquisador/professor fez uso do bilhete orientador para estabelecer a interlocução direta com o aluno por meio do texto produzido.

Nesse contexto, a correção das produções foi feita com um olhar investigativo de compreender o *querer-dizer* do aluno, sem a intenção de caçar os problemas e apontar as “falhas” do texto. Ao contrário, a correção por meio dos bilhetes orientadores possibilitou que fossem feitas intervenções no *dizer* do aluno, dando direções para o que *fazer* no momento em que alguma inadequação de ordem linguística e/ou discursiva era identificada. Foram essas idas e vindas ao texto que possibilitaram o dialogismo⁶, marcado pela troca de ideias, com o aluno aceitando ou refutando o que fora sugerido nos bilhetes orientadores.

O texto a ser analisado foi construído a partir de um comando de questão bem diferente das propostas de redação sugeridas pelo paradigma tradicional, quando o professor solicitava do aluno que escrevesse uma redação ou composição sem estabelecer o gênero e as condições de produção. Vejamos a proposta sugerida:

A partir das discussões e leitura de textos referentes à construção do novo posto de combustível, escreva um texto no gênero artigo de opinião sobre o tema “*A construção de um novo posto de combustível em Santa Bárbara*”. Posicione-se diante do tema e argumente contra ou a favor da construção desse empreendimento, de forma que esclareça os prováveis motivos que levaram à realização dessa obra. Lembre-se de que seu texto será publicado no *blog* da escola e será lido por alunos e professores, além de outras pessoas que tenham acesso ao *blog*.

Observemos que o comando da questão já define as condições de produção e recepção, como sugerem muitos pesquisadores da vertente atual dos estudos linguísticos. Sobre isso, os PCN (BRASIL, 1998, p. 58) consideram quatro elementos básicos como necessários para a construção do texto, a saber, finalidade, especificidade dos gêneros, lugares preferenciais de circulação e interlocutores eleitos. Eis uma amostra dos resultados desse trabalho desenvolvido na interação entre professor e aluno. Para preservar a identidade, utilizamos nome fictício para o aluno-colaborador.

⁶ Por dialogismo, podemos compreender, nas palavras de Menegassi (2008), como a capacidade que participantes de uma situação comunicativa têm de responder a outros discursos já manifestados (MENEGASSI, 2008, p. 135).

4.1 A primeira versão do texto de Moisés

Construção de posto de gasolina

A construção de um posto de combustível causou muito icomodo para os moradores da avenida Jocelim de Oliveira Campos em Santa Bárbara.

Realmente os moradores da avenida estão certo lugar de postos e nas beiras de pista não em area residencial ainda mais em cidade pequena.

Os moradores queixam que alem da localização eles dizem que o poste vai emitir mais odores fortes que prejudicam a saúde da população.

Na minha opinião é uma tremenda Burrice!! aonde que vai vender gasolina em área residencial vai causar e muito incendios por causa do mau cheiro da gasolina que é inflamável.

O que deve ser feito e os moradores da residencia ainda tá sendo feito o posto e colocar o caso na justiça e fazer ele ainda pagar indenização a cada um dos moradores.

O aluno Moisés abordou a temática sugerida. Analisando o seu texto, verificamos que ali estão presentes características do artigo de opinião, com destaque para a discussão de uma questão controversa de relevância social em que o articulista manifesta sua opinião contrária à construção do posto de combustível.

O primeiro parágrafo do texto atende às características do artigo de opinião: “A construção de um posto de combustível causou muito icomodo para os moradores da avenida Jocelim de Oliveira Campos em Santa Bárbara”. Com essa introdução, o articulista traz para discussão no texto um assunto atual e de interesse dos alunos e da comunidade que se encontravam prejudicados com a implantação da obra.

O autor faz uso de verbos na terceira pessoa do singular, assumindo a voz da comunidade afetada pelo problema. Porém, no decorrer do texto, o articulista apresenta um desabafo para manifestar sua opinião contra a construção do empreendimento: “Na minha opinião é uma tremenda Burrice!!”

Talvez, por ser o primeiro texto produzido pelo aluno nesse gênero, ele ainda não teve o cuidado de adequar o seu texto ao nível linguístico exigido pela esfera escolar. Notamos o uso de variedade linguística inadequada para as condições de produção desse texto: “burrice”, “tá” e “fazer ele pagar”. Encontramos ainda problemas relativos à pontuação, ortografia e acentuação. Esses problemas foram retomados durante as aulas de análise linguística.

4.2 Bilhete orientador 01

Moisés,

Seu texto já apresenta características do artigo de opinião. Parabéns!!! Mas precisamos reescrevê-lo para torná-lo melhor.

- 1. Escreva um título que cause mais impacto e chame a atenção do leitor;*
- 2. Acrescente mais informações sobre a localização do posto;*
- 3. Releia os textos pesquisados e acrescente novos argumentos ao seu texto. Evite argumentos populares, ou seja, falas comuns do dia a dia;*
- 4. Informe a posição do prefeito diante da situação polêmica;*
- 5. Use um nível de linguagem mais adequado ao contexto escolar. Lembre-se de quem serão seus leitores: professor, colegas e quem mais tiver acesso ao blog;*
- 6. Não se esqueça de apresentar sugestões de solução para o problema no último parágrafo;*
- 7. Fique à vontade, retire e acrescente o que for necessário;*
- 8. Corrija os problemas de inadequações gramaticais;*
- 9. Em termos de ortografia, observamos: tá (linha 10). Falta acentuação em: area (linha 4), alem (linha 5), incendios (linha 9), residencia (l.10); pontuação: realmente (linha 3), na minha opinião (linha 8).*

Bom trabalho! Conte comigo!

O professor/pesquisador

4.3 A segunda versão do texto de Moisés

O polemico posto de combustível

Um novo posto de combustível está sendo construído na avenida Jocelim Oliveira Campos próximo a delegacia os moradores revoltado tem reprovado a construção desse novo empreendimento

Grande parte dos moradores já fizeram baixo assinado, já mandaram cartas para o prefeito da cidade e eles também dizem que o novo empreendimento vai causar muitas consequências para os moradores como emitir odores fortes prejudiciais a saúde da população, bem como o aumento da violência, já que os postos são alvos de assaltos.

Depois de acusações o prefeito argumentou que não havia um apadrinhamento da obra e contestou todas as acusações “não tem nada a ver essa questão o empresário chegou aqui e pediu a liberação da obra, nossos órgãos fiscalizaram e concederam as licenças porque tudo estava dentro da legalidade mas o posto vai causar muitas coisas ruins e os moradores dizem “prezamos pela saúde de nossos filhos e pela paz no nosso bairro e um icomodo para uma cidade como a nossa Buzina som alto fora a Bandidagem”.

Na minha opinião o posto não deve ser feito naquele lugar porque por la deve ter muitas casas e pode prejudicar a saúde dos moradores alem dos assaltos que acontecem constantemente em postos de combustivel sem falar da segurança que nem todos Bairros e postos tem e isso deixam os moradores muitos assustados.

A primeira reescrita de Moisés apresenta um texto mais completo, com um nível de linguagem mais adequado ao gênero artigo de opinião. Com alterações significativas, o articulista trouxe muitas modificações, aprimorando a produção inicial – a começar pelo título

“Construção do posto de gasolina” substituído por “O polêmico posto de combustível”. O novo título, mais expressivo, suscita a atenção do leitor, convidando-o para leitura do texto.

Constatamos que o autor buscou informação sobre a questão em debate nas leituras solicitadas. Ele aprofundou os argumentos e acrescentou no primeiro parágrafo a localização, apresentou as providências tomadas pela população e utilizou, como argumentos, falas tanto do prefeito quanto de moradores.

Segundo Bakhtin (2011), cada enunciado é um elo na corrente de outros enunciados. Nesse sentido, a reescrita se constituiu nas interações entre professor, aluno, moradores e textos trabalhados. Cada vez que o aluno lê os bilhetes e responde com melhorias em seu texto, demonstra uma compreensão ativamente responsiva, tendo em vista que compreende que a construção de um texto é trabalho e resultado de idas e vindas sobre a própria escrita.

Avaliando a reescrita do aluno, notamos que houve significativos avanços no que diz respeito à apropriação do artigo de opinião. O texto ganhou mais qualidade, atendendo a muitas solicitações do bilhete orientador, embora saibamos que ainda existem problemas que devem ser resolvidos em níveis textuais e linguísticos, a exemplo de problemas de acentuação, ortografia e pontuação.

4.4 Bilhete orientador 02

Moisés,
Parabéns!!! Você melhorou bastante do primeiro para o segundo texto. Mas, veja como seu texto pode ficar melhor:

- 1. Quais as consequências que o posto traz para a comunidade? Que prejuízos o combustível causa às pessoas que moram próximas de postos? Quais são as preocupações dos moradores?*
- 2. Mantenha a citação da fala do prefeito, bem como o seu ponto de vista;*
- 3. Acrescente as providências tomadas;*
- 4. É bom argumentar sobre as leis que regem o funcionamento de postos de combustível. Pesquise;*
- 5. Quem autorizou o funcionamento do posto? Comente;*
- 6. Conclua, apresentando sugestões;*
- 7. Seu texto tem problemas voltados para ortografia (linhas 1 e 10), pontuação (5, 10, 13), acentuação (linhas 1, 2, 6, 7, 12, 13 e 14), concordância (linha 4 e 14). Corrija. Use dicionário, gramática e peça auxílio de alguém mais experiente para ler seu texto.*

Bom trabalho!!!
O professor/pesquisador

Após a segunda reescrita do texto, Moisés apresentou um texto que atendeu com mais eficácia às características do artigo de opinião.

4.5 A versão final do texto de Moisés

O polêmico posto de Combustível

Um novo posto de combustível está sendo construído na Avenida Jocelim Oliveira Campos, próximo à delegacia. Os moradores revoltados têm reprovado a construção desse novo empreendimento.

Entre as preocupações dos moradores está a ameaça à saúde das pessoas, devido à localização do posto ao lado das casas residenciais.

Os moradores argumentam que o mau cheiro que o posto transmite pode causar doenças respiratórias, tontura, dor de cabeça ou até causar câncer. Eles reclamam ainda da falta da segurança, pois estão sujeitos a assaltos e acidentes por estar situado em uma área muito restrita, em um espaço de 11 metros, além das buzinas e dos sons altos dos carros.

Algumas providências têm sido tomadas. Grande parte dos moradores fez um abaixo assinado com 400 assinaturas e encaminharam para o prefeito, os vereadores e o Ministério Público e nada foi feito. Apenas os vereadores se colocaram a favor da comunidade, realizando uma audiência pública para solicitar do Poder Executivo e do Poder Judiciário respostas às reclamações da comunidade.

Um dos moradores revoltados com a construção diz que o dono do empreendimento contribuiu para a campanha eleitoral do prefeito Nilton Cesar (PP) e estaria agora retribuindo a gratidão, mas o prefeito Nilton Cesar negou o “apadrinhamento” da obra e contestou todas as acusações, embora tenha concedido o Alvará de funcionamento.

Para implantar um posto, é preciso ter uma área mínima de 900m², se for um posto voltado para carros de passeio e no mínimo 5.000m², se for um posto de gasolina de abastecimento em zonas rodoviárias para transporte de cargas e caminhões em geral.

O espaço deve acoplar os seguintes itens: tanque subterrâneo para armazenamento combustível, deve respeitar as normas locais e possui bombas e filtros de combustível, compressores, elevadores, balança de ar equipamento de lubrificação e limpeza em geral. Também precisa da avaliação do Plano Diretor Urbano (PDU) da prefeitura da cidade. Segundo informações da Secretaria do Meio Ambiente, esse documento não existe no município.

O corpo de bombeiros e a Secretaria de Meio Ambiente do município concederam autorização argumentando que estava tudo dentro da legalidade.

A verdade é que o posto não deve ser feito em uma área de 11m e próximo a residências, melhor seria se os vereadores votassem na câmara um documento exigindo do prefeito a interdição da obra.

O texto final de Moisés é resultado de um trabalho planejado de revisão e reescrita. Comparando o seu texto inicial com a última versão, percebemos melhorias significativas em consequência do planejamento das sequências de atividades e das intervenções do professor, mediadas pelos bilhetes orientadores. O principal avanço está no fato de o texto apresentar-se mais coeso e mais coerente, manifestando unidade entre as partes. Comparando com a versão anterior, observamos que o autor dá conta dos problemas de ordem linguística, adequando a pontuação do texto e corrigindo as questões de pontuação, ortografia, acentuação e concordância. No entanto, as mudanças no conteúdo do texto também foram significativas.

Sobre o título, podemos afirmar que esse componente textual é de grande relevância para o texto. Para Guimarães (2013), o título é a chave para decodificação da mensagem, quando convenientemente proposto. Assim, para a autora, o título caracteriza-se como um enunciado sucinto cuja interpretação está subordinada à leitura global do texto. Partindo dessa concepção, o título tem sua relevância enunciativa e discursiva, contribuindo para a produção de sentido da mensagem. A autora advoga que o título pode desempenhar duas funções operacionais. A primeira diz respeito à função factual, quando resume as ideias do texto; e a segunda, à função poética.

Analisando o texto de Moisés, observamos que, na primeira versão, o título não chamava a atenção do leitor: “Construção do posto de gasolina”. Nas outras versões, o aluno ficou atento às orientações do professor por meio do bilhete e elaborou um novo título “O polêmico posto de combustível”. Assim, o título do texto do aluno passou a exercer as duas funções apontadas por Guimarães (2013), pois o autor, além de comunicar o fato, emite o seu ponto de vista em relação ao novo empreendimento.

No geral, constatamos que falta mais criatividade na elaboração dos títulos, talvez porque a esse componente textual não se tem dado a devida importância na escola, no momento da produção textual. Muitas vezes, o aluno faz uso do título como se fosse um simples preenchimento de lacuna – quase nunca aparecem títulos com a função poética para despertar mais a atenção do leitor. Isso significa que, em outro momento, o professor pode elaborar uma sequência de atividades com artigos de opinião, praticando com o aluno a elaboração de títulos de acordo com o que sugere Guimarães (2013).

No primeiro parágrafo, a correção das questões gramaticais deixou o início do texto mais objetivo. Sendo assim, a introdução atendeu às orientações do professor, tendo em vista que apresenta a questão controversa e desperta a atenção do leitor para leitura do texto.

O autor, no segundo parágrafo, praticamente produz um novo texto para esclarecer que existem muitas preocupações por parte da população. Porém, a principal está relacionada à questão de saúde: “Entre as preocupações dos moradores está a ameaça a saúde das pessoas, devido à localização do posto ao lado das casas residenciais”.

O uso do verbo “argumentar” no terceiro parágrafo justifica a importância da lista de controle no momento da revisão, uma vez que foi um dos pontos bastante enfatizados no momento da revisão dos textos: que fossem observados os verbos típicos de introdução de argumentos. A construção do período foi muito significativa para o texto, pois usa os

argumentos a partir de uma linguagem apropriada para o artigo de opinião, na busca de convencer os leitores de que a comunidade está com a razão: “Os moradores argumentam que o mal cheiro que o posto transmite pode causar doenças respiratórias, tontura, dor de cabeça ou até causar câncer”.

O articulista, a cada parágrafo, vai tornando mais explícita a questão abordada e, ao mesmo tempo, reorganizando o conteúdo temático do texto, trazendo provas, indícios para sustentação do seu ponto de vista. No quarto parágrafo, por exemplo, temos informações importantes sobre as providências tomadas pela população; no parágrafo seguinte, temos o ponto de vista de um dos moradores sobre os prováveis motivos da autorização do funcionamento do posto.

Comprovamos que o autor percebeu a importância da proposta de dados que sirvam para fortalecer o seu ponto de vista. Foi o que fez ao recorrer à proposta para se informar como é definido por lei o funcionamento do posto de combustível. O resultado da proposta fortaleceu o ponto de vista do autor, conforme discussão traçada no decorrer do texto: a construção do posto é realmente irregular por não atender aos pré-requisitos exigidos para funcionamento de um posto de combustível. Dessa forma, o articulista demonstra em sua análise que o prefeito e os órgãos que autorizaram o funcionamento do posto erraram.

Como conclusão, o articulista usa uma estratégia bastante comum na construção do artigo de opinião e apresenta uma sugestão que deve ser tomada para solucionar o problema.

O trabalho de revisão e reescrita feito pelo aluno contempla o que dizem Schneuwly e Dolz (2004):

O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever. A estruturação da sequência didática em primeira produção, por um lado, e em produção final, por outro, permite tal aprendizagem. (SCHEUNEWLY; DOLZ, 2004, p. 112)

Assim, constatamos que o aluno retrabalhou o texto, acrescentou informações novas, dialogou com outros enunciados sobre o assunto, posicionou-se diante da situação e apresentou uma versão com mais qualidade, demonstrando seu amadurecimento no processo da construção do texto.

5 Considerações finais

Este recorte da pesquisa comprova que as atividades de Língua Portuguesa devem ser desenvolvidas em situação efetiva de comunicação, pois é através dos gêneros discursivos que organizamos nossa fala e nos comunicamos com o outro. O domínio de regras da gramática normativa a partir de unidades linguísticas e o ensino pautado nos tipos textuais não garantem ao falante o uso efetivo da língua. Toda a reflexão feita neste trabalho indica que o ensino da escrita por meio de gêneros textuais em sala de aula independe do dom ou da inspiração dos alunos. Quando tratamos a escrita como processo, estamos afirmando que escrita é trabalho, cumpre etapas, e uma delas diz respeito a correção de texto. Assim, o ensino e a aprendizagem da escrita devem ser um conteúdo prioritário no currículo da escola, para que esta venha a cumprir o seu papel de formar escritores proficientes.

Defendemos ainda a necessidade de a coordenação pedagógica da escola oportunizar um espaço de discussão, nas reuniões de planejamento, para reflexão sobre as estratégias de correção de texto. E que seja urgente, tendo em vista que, no geral, ainda continua presente nas escolas a forma mecânica e tradicional de correção, voltada à limpeza do texto, na busca dos problemas linguísticos, com foco na gramática normativa em detrimento aos elementos discursivos.

Compreendemos que a correção de texto em interação com o aluno não é uma tarefa simples. Exige do professor determinação, envolvimento com a atividade. Se para o aluno produzir um texto passa por um processo, a correção de texto não é tão diferente. Uma correção significativa exige participação ativa do professor, que passa a ser um coautor do texto, à medida que aponta as inadequações e sugere melhorias no texto do aluno. Para isso, a correção textual-interativa por meio de bilhetes orientadores constitui-se numa estratégia que exige um pouco do tempo do professor.

Aqueles que preferem uma situação mais confortável optam pela correção indicativa ou a correção resolutive, pois é mais rápida e ocupa menos tempo. Essa atitude reflete na prática aquilo em que o professor acredita como sendo o verdadeiro e adequado modelo de correção, reproduzindo as antigas práticas internalizadas de um sistema ideológico que concebe o texto como produto final.

Neste trabalho, defendemos que o ato de correção de texto deve se realizar na interação com o outro, conforme a abordagem bakhtiniana. A prática dialógica da correção de texto deve iniciar por meio de bilhetes orientadores e continuar nas atividades de reescrita e

nas discussões em sala de aula. A correção dialógica proporciona o ensino reflexivo da escrita, contribuindo para o aperfeiçoamento do texto do aluno e a apropriação do gênero discursivo em estudo. A correção do texto numa abordagem reflexiva tomando a revisão e reescrita como etapas contínuas e necessárias ensina ao aluno que o texto não é um produto acabado, pois pode ser modificado quantas vezes for preciso para que se adeque às condições de produção e recepção.

Referências

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- ARRUDA, S. A. R.; PETRONI, M. R. Gêneros discursivos em sala de aula: uma alternativa para melhorar a leitura e a escrita na EJA – Ensino Médio. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 7-22, jan.-jun. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/9016>> Acesso em: 30 jul. 2015.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: O ensino de produção de textos no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-161.
- COSTA VAL, M. G.; MARINHO, M.; CARVALHO, G. T.; MARTINS, A. A.; STARLING, M. H. A. R.; LEAL, L. F. V. **Avaliação do texto escolar**: professor-leitor/aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2004.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-24.
- GONÇALVES, A. V. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Org.). **Interação, gêneros e letramentos**: a (re)escrita em foco. São Paulo: Pontes, 2013. p. 21-36.
- GUIMARÃES, E. **A articulação do texto**. São Paulo: Ática, 2013.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDEZKA, Beatriz (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 17-31.

MENEGASSI, R. J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, Priscilla (Org.) **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos: Claraluz, 2008. p.135-148.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto**. 1998. 263 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

MONTERANI, N. G. **A reescrita de textos nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental: caracterização de aspectos lingüístico-discursivos**. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige texto na escola**. São Paulo: Contexto, 2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Trad. de Maria Augusta Bastos de Mattos; adaptação Ana Lúcia Marcondes Garcia. 5. ed. São Paulo: Globo, 1992.

Artigo recebido em: 26.05.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016

Ensino da produção textual escrita por meio de narrativas de aventura: uma possibilidade de aplicação em sala de aula

Written textual production teaching through adventure's narratives: A possible application in the classroom

Carmen Teresinha Baumgärtner*

Lucilene Aparecida Spielmann Schnorr**

RESUMO: As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) orientam que o ensino de Língua Portuguesa deve contribuir para aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, a fim de que compreendam os discursos que os cercam e tenham condições de interagir com esses discursos. Para isso, é fundamental que consideremos a natureza social da linguagem e o contexto de produção dos enunciados, os quais têm seus significados social e historicamente constituídos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929]). Com base nesses pressupostos, nosso objetivo é refletir sobre um processo de mediação realizado em sala de aula por meio de encaminhamentos didático-pedagógicos com o gênero discursivo narrativa de aventura em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental. Esta pesquisa está vinculada ao PROFLETRAS. Desenvolvida no âmbito da Linguística Aplicada, por meio da pesquisa-ação, elaboramos e implementamos em sala de aula um conjunto de atividades para possibilitar aos alunos participantes a produção escrita com vistas a atender adequadamente a uma situação real de interação que requereu a escrita de narrativas de aventura. Como resultado, observamos que é possível vencer a resistência que os alunos apresentam no momento da produção de textos escritos e que, quando motivados e orientados, eles fazem o exercício de se colocar no lugar de autores, escrevendo com empenho e autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa. Interação. Produção textual escrita.

ABSTRACT: The Curriculum Guidelines for Basic Education in the Brazilian State of Paraná (PARANÁ, 2008) advises that the Portuguese Language teaching should contribute to improving students' linguistic and discursive knowledge, so that they can understand the surrounding discourses and interact with them. To this end, it is essential to account for the social nature of language and the context of utterance production, which has its meanings socially and historically constituted (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929]). Based on these assumptions, our aim is to reflect upon a mediation process based on didactic and pedagogical procedures oriented to producing texts of genre adventure narratives in a 7th grade classroom in middle school. This research is part of a master's degree thesis developed within Program PROFLETRAS. Taking a research action approach within Applied Linguistics, we developed and implemented a set of activities to enable the students to produce written texts that appropriately respond to a real interaction requiring the writing of adventure narrative texts. As a result, we observed it is possible to overcome the students' resistance to producing written texts. When they are motivated and appropriately oriented, they do engage themselves as committed, autonomous writers.

KEYWORDS: Portuguese language teaching. Interaction. Written production.

* Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), área de concentração em linguagens e letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – *Campus* de Cascavel.

** Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), área de concentração em linguagens e letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – *Campus* de Cascavel. Professora da rede pública do Estado do Paraná.

1 Introdução

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), a disciplina de Língua Portuguesa tem como conteúdo estruturante “[o] discurso como prática social” e como eixos norteadores o trabalho com a leitura, a oralidade e a escrita. Diante disso, entendemos que é necessário dominar os conceitos que se relacionam a essa compreensão, para que se realize, em sala de aula, um trabalho pedagógico adequado às orientações.

O presente estudo toma como recorte o eixo da escrita e está pautado no trabalho com um gênero discursivo. Para dar concretude a esse posicionamento, apresentamos reflexões sobre as teorias que fundamentam o direcionamento apontado nas DCE, bem como uma proposta de produção de texto escrito, voltada para o uso da linguagem como meio de interação. Fazemos essa opção pelo fato de acreditarmos que o trabalho com os gêneros em sala de aula está adequado à concepção interacionista de linguagem e por acreditamos ser essa uma maneira de contribuir para o desenvolvimento linguístico-discursivo dos alunos. Desse modo, traçamos como objetivo refletir sobre um processo de mediação realizado em sala de aula por meio de encaminhamentos didático-pedagógicos com o gênero discursivo narrativa de aventura, desenvolvido em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental.

Partindo do entendimento de que é por meio da linguagem que os discursos se constituem e de que os sujeitos interagem entre si nas mais diversas situações sociais de comunicação, orientamo-nos pela concepção interacionista de linguagem. Essa concepção, que foi levada por Geraldini para o contexto escolar a partir da década de 1980, sustenta-se nos estudos de Bakhtin e do Círculo e propõe práticas de ensino com foco na interação.

De acordo com os pressupostos bakhtinianos, as práticas discursivas presentes nas diferentes esferas de atividade humana se concretizam por meio de textos compreendidos como enunciados: “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 261). Desse modo, ao produzir um texto/enunciado, o falante faz uso da língua, que se torna viva, dinâmica, constituinte do processo de interação social entre os sujeitos. Em outras palavras, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006[1929], p. 114). Assim, cada campo da atividade humana elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que Bakhtin denomina gêneros discursivos.

Nessa perspectiva e em consonância com o que propõem as DCE (PARANÁ, 2008), tomamos os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa e apresentamos a operacionalização de um encaminhamento didático-pedagógico com o gênero discursivo *narrativa de aventura*, implementado em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, uma vez que o gênero em questão é bastante apreciado pelos alunos desse ano escolar. Além disso, o trabalho com esse gênero, predominantemente narrativo, permite explorar os elementos linguísticos e discursivos, bem como requer a elaboração de um projeto de texto, uma organização discursiva e o domínio da produção de sequências narrativas.

Considerando o objetivo deste estudo, este artigo apresenta a seguinte organização: posteriormente a esta introdução, apresentamos o referencial teórico, no qual são discutidos conceitos relativos ao assunto abordado; na sequência, discorremos sobre o gênero discursivo narrativa de aventura, considerando seus aspectos constitutivos e sua finalidade discursiva; e, para finalizar, apresentamos os procedimentos metodológicos elaborados para o trabalho com o gênero selecionado, privilegiando a prática da escrita, embora ela esteja completamente entrelaçada nas demais práticas discursivas. Encerramos este estudo com a exposição das considerações finais.

2 Concepção dialógica de linguagem e escrita como prática social de interação

Os estudos mais recentes sobre as concepções de linguagem, bem como as orientações dos documentos oficiais para o ensino da Língua Portuguesa – DCE e PCN – apontam a adoção de uma concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003[1979]; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006[1929]), em uma abordagem sócio-histórica, bem como o interacionismo (GERALDI, 1997, 2012[1984]) como prática social de uso da linguagem. São essas concepções que embasam a reflexão nesta seção.

De acordo com Bakhtin (2006), é pela via da linguagem que as interações acontecem. Essas interações se dão por meio de enunciados, os quais são sempre dialógicos, isto é, são uma resposta a outros enunciados, pertencentes tanto a uma situação imediata de comunicação como a um contexto mais amplo. Dessa forma, o caráter dialógico da língua constitui-se por meio da interação verbal, isto é,

[a] verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação

verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929], p. 125, grifos do autor)

A interação verbal é constituída por meio de enunciados (orais ou escritos) e pressupõe a existência de enunciadore. Então, é nas relações dialógicas entre os sujeitos que se estabelece a comunicação, isto é, a comunicação ocorre por meio da linguagem, que é produto das relações humanas, sendo “determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929], p. 115, grifos do autor). Assim, de acordo com esses estudiosos do Círculo, a língua se estabelece por meio da comunicação verbal concreta.

Para Bakhtin (2006), a linguagem se realiza e se modifica nas relações sociais, sendo, portanto, um ato social. É nas relações sociais que se determinam as escolhas das palavras: “[a] situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929], p. 116, grifos do autor).

Geraldi (2012 [1984]), orientado pela concepção dialógica bakhtiniana, defende a linguagem como forma de interação. Para ele, “mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando” (GERALDI, 2012 [1984], p. 41). A linguagem é concebida, nesse caso, como o lugar onde as relações sociais acontecem e onde os falantes se tornam sujeitos.

A linguagem é fundamental para o desenvolvimento humano. É por meio dela que os sujeitos podem “compreender o mundo e nele agir”, bem como tornar públicos seus posicionamentos. Do ponto de vista do autor, e ao qual nos vinculamos, um fato é inevitável: é necessário pensar o ensino de Língua Portuguesa “à luz da linguagem” (GERALDI, 1997, p. 5). Tal posicionamento implica que nossas mediações como professores em sala devem apontar o caráter dialógico e interacional da linguagem, sendo o texto o reflexo desse movimento – portanto, um material que representa um querer dizer do autor.

De acordo com a concepção dialógica e interacional da linguagem, o enunciado é a unidade básica de análise. Dessa maneira, para estudarmos a língua, precisamos considerar os enunciados concretos, dispostos em contextos histórico-sociais de realização, considerando sempre categorias como os interlocutores, os propósitos comunicativos, os temas e o estilo. O interacionismo considera também a presença do outro, uma vez que, quando falamos ou

escrevemos, nos dirigimos sempre a interlocutores reais e concretos. Ou seja, a língua não é um ato individual; ela faz parte das relações dialógicas que estabelecemos com o mundo.

Ao pensarmos nas representações escritas da linguagem, da mesma forma, podemos afirmar que a escrita deve ser considerada uma prática social de sujeitos que escrevem para agir e se comunicar nas mais diferentes situações sociais. Nessa perspectiva é que Geraldi (1997) chama atenção para aspectos fundamentais inerentes ao trabalho com a produção de textos escritos na escola. Segundo ele, quando se pretende propor a produção de textos, é necessário ao aluno ter o que dizer, ter motivos para dizer, ter para quem dizer e saber como dizer. Assim, para que uma produção textual seja significativa e garanta o estabelecimento de sentidos necessários à situação de interação verbal, é imprescindível garantir que tais aspectos estejam contemplados no momento da elaboração da proposta de produção.

Os estudos de Bakhtin e de Bakhtin/Volochinov apontam implicações entre texto e enunciado. Tudo aquilo que dizemos o fazemos por meio de enunciados, e esses enunciados se materializam em textos (BAKHTIN, 2003). Nesse ponto de vista, o texto é a realidade concreta dos enunciados, os quais remetem a modos de comunicação social elaborados pelos homens em seus campos de atividades socioculturais.

As DCE apontam que o conceito de texto não está relacionado apenas à formalização do discurso verbal e não verbal; para que ocorra, é preciso relacionar o antes e o depois do evento comunicativo, isto é, as condições de produção, elaboração e leitura ou resposta ativa do interlocutor. “Todo texto é assim, articulação de discurso, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo. O texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não é compreendido apenas em seus limites formais” (BAKHTIN, 1999 apud PARANÁ, 2008, p. 51).

Nesse sentido, Geraldi (1997, p. 98, grifos do autor) sintetiza que “um texto é o produto de uma atividade discursiva onde [*sic*] *alguém diz algo a alguém*”. A produção de textos na escola deve ser “o ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p. 135). Diante disso, entendemos que é por meio da produção textual que o aluno tem a possibilidade de assumir a palavra e de se comunicar. Desse modo, oportunizar aos alunos atividades de produção de textos, inseridas num contexto significativo, é condição essencial quando se deseja um trabalho que vise ao pleno desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos. E mais: essas situações significativas de comunicação exigirão que o aluno se preocupe com seu texto, no sentido de

torná-lo adequado ao seu interlocutor. Essa preocupação do aluno torna favorável o estudo da linguagem, nos aspectos sintáticos, semânticos, lexicais, morfológicos e estilísticos, dentre outros.

Assim, compreendemos que um texto é o produto das nossas ações por meio da linguagem, constituído nas relações que estabelecemos com o outro, em contextos sociais. Logo, compreender o texto como instrumento de interação entre sujeitos socialmente situados é entendê-lo também como enunciado, pois em ambos há um projeto de dizer, motivado por uma situação de interação. Assim sendo, é possível denominar de texto/enunciado as formas de realização da linguagem que se organizam em um gênero discursivo.

Essa relação entre texto/enunciado aponta para o entendimento de que os gêneros discursivos devem ser os instrumentos para o ensino da Língua Portuguesa. Posto isso, na próxima seção discutiremos questões relacionadas ao ensino a partir dos gêneros.

3 Gêneros discursivos e ensino

Diariamente, somos chamados a nos comunicar oralmente e por escrito nas mais variadas situações e com os mais variados interlocutores, e o fazemos por meio de telefonemas, bilhetes, *e-mails*, *chats*, cartas, anúncios, notícias, dentre outras inúmeras possibilidades de escolhas que permitem efetivarmos a interação. Quanto às possibilidades de realização de nossa interação, Bakhtin aponta: “A vontade discursiva do falante se realiza, antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 282, grifos do autor). Tal escolha está relacionada a determinadas especificidades comunicativas, como: a esfera de comunicação, o tema, a situação de comunicação e os interlocutores. Em suma, o falante expressa sua intenção comunicativa por meio de um gênero, escolhido de acordo com a situação discursiva.

Desse modo, de acordo com Bakhtin, a comunicação se realiza pela via da interação pela linguagem e pela elaboração de enunciados, que se configuram em gêneros do discurso, os quais “possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (BAKHTIN, 2003, p. 282, grifos do autor). Assim, podemos dizer que nos comunicamos por meio de textos/enunciados concretos materializados nos gêneros, os quais são relativamente estáveis e correspondem às necessidades das diferentes esferas de comunicação.

Em nossa sociedade há uma infinidade de gêneros, para atender às mais variadas necessidades de interação e, conforme Bakhtin, novos gêneros discursivos podem ser criados a partir de diferentes necessidades comunicativas. Ou ainda, por não serem estanques, os

gêneros podem, de acordo com o autor, sofrer reformulações em detrimento das práticas sociais e dos tipos de discurso que os usos da linguagem fazem emergir.

Os gêneros do discurso são exemplos, “modelos” de interação que nos são dados ao longo da vida, por meio de nossas experiências sociocomunicativas. Nesse sentido, Baumgärtner e Cruz (2009), fundamentadas em Bakhtin, explicam que as três dimensões essenciais e indissociáveis do gênero são:

- os *temas* – conteúdos ideologicamente conformados – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero. [...] o tema dá unidade de sentido ao texto, não é reiterável, pois expressa uma situação histórica concreta (a origem do texto), é determinado pelas formas linguísticas (palavras, formas morfosintáticas, sons, entonação) e pelos elementos não verbais da situação e dos contextos sócio-históricos imediatos e mais amplos que o envolvem [...].
- os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (*forma composicional*). Diz respeito à estrutura e organização do texto de determinado gênero, que é resultante de fatores como as necessidades da situação de interação, e da tradição, pois os gêneros nos são dados pelas gerações anteriores que deles se utilizaram.
- as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero (marcas linguística ou *estilo*). Referem-se às escolhas do locutor em relação às formas da língua – o vocabulário, a variedade de uso, as formas gramaticais, a organização sintática dos enunciados – que darão ‘acabamento’ ao enunciado/gênero. (BAUMGÄRTNER; CRUZ, 2009, p. 164-165, grifos das autoras)

Bakhtin propõe uma concepção de gênero constituído a partir de três elementos: *tema*, *composição* e *estilo*. Alguns pressupostos orientam essa concepção: a linguagem é dialógica; os gêneros se dividem entre primários e secundários; o gênero é um instrumento de interação social; a unidade do gênero é garantida pela relação entre o *tema* (elemento temático, pragmático ou contextual), a *composição* (elemento estrutural da construção do texto) e o *estilo* (as opções de expressividade e enunciação).

De acordo com o autor, essas dimensões dos gêneros discursivos sofrem influência direta da situação que motivou a produção dos enunciados. Desse modo, a esfera comunicacional, os papéis sociais que os interlocutores ocupam, os propósitos comunicativos, a percepção dos interlocutores em relação ao referente, o suporte físico e o diálogo entre discursos são os elementos que compõem as condições de produção de uma ação de linguagem (BAKHTIN, 2003).

Diante do exposto, depreendemos que os gêneros do discurso apresentam-se em forma material de textos/enunciados que circulam ao nosso redor, organizando-os em padrões de comunicação que estabilizam as atividades sociocomunicativas e, como tal, podem ser facilmente reconhecidos pelos usuários. Essa estabilidade permite utilizar os gêneros como instrumentos mobilizadores, motivadores e organizadores do trabalho pedagógico.

Assim, tendo em vista que concebemos os gêneros do discurso como “instrumentos elaborados socialmente, que mediam atividades de linguagem ao mesmo tempo em que adquirem materialidade” (BAUMGÄRTNER; CRUZ, 2009, p. 167), assumimos tais instrumentos como objetos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Por isso, a seguir direcionaremos a discussão para o gênero discursivo narrativa de aventura, que escolhemos para a realização deste estudo por apresentar uma temática bastante apreciada pelos alunos.

4 O gênero narrativa de aventura

As origens das narrativas de aventura se perdem com as origens humanas. O termo “narrar” veio do latim “*narratio*” e significa o ato de narrar/contar acontecimentos reais ou fictícios (VILARINHO, 2015). A expressão “aventura”, por sua vez, também deriva do latim “*adventurus*” e quer dizer “o que vai acontecer”. Aventura, de acordo com seu significado de origem, remete ao futuro e,

[c]omo o futuro é sempre uma incógnita, na própria etimologia da palavra *aventura* estão implícitas, pois, as ideias de imprevisto, de desconhecido, de risco. Risco que, diferentemente do comum das pessoas, tão apegadas à segurança do seu mundo rotineiro, os heróis das histórias de aventuras amam enfrentar nas regiões ignotas até onde os leva o imperativo de alguma missão ou o incentivo de alguma ambição. (PAES, 2003, p. 7, grifo do autor)

Com a passagem do tempo e com as novas descobertas, mudaram os perigos e os desafios, bem como a maneira de enfrentá-los. Não mudou, porém, o desejo de contá-los. A humanidade se transformou, mas não abandonou o hábito humano de contar aos semelhantes as suas histórias. A literatura registra essas mudanças.

Entre os séculos XVI e XVIII, motivados pelas grandes navegações e intenso contato entre os povos, muitos escritores passaram a escrever romances de aventura. Foi nesse período que as características do gênero foram estabilizadas¹ (CORDEIRO; AZEVEDO; MATTOS, 2004, p. 30). Denominam-se romances de viagens e revelam os desafios enfrentados pelo europeu que parte em busca de novos territórios, de novas conquistas, de

¹ Essa compreensão de estabilização dos gêneros é defendida pelas autoras, todavia, pautando-nos em Bakhtin, entendemos que os gêneros são sempre “*relativamente*” estáveis.

riqueza e fortuna. Nessa aventura por caminhos desconhecidos, o aventureiro é guiado pela bravura e pelo desejo de vitória. O mar geralmente é o cenário mais desafiador. Há perigos inimagináveis que vão desde monstros marinhos até seres desconhecidos que habitam as terras em que desembarcam. Os romances de viagens ou narrativas de aventura apresentam diferentes perspectivas para as ações dos homens no mundo e abordam

... as capacidades humanas de realização (coragem, generosidade etc.), desvelando uma ética de ação. O motivo que orienta as aventuras está fundamentado, na maior parte das vezes, em valores ideológicos típicos da época em questão. (CORDEIRO; AZEVEDO; MATTOS, 2004, p. 31)

De fato, um texto literário carrega consigo os valores de uma época e de uma sociedade. O aventureiro que parte rumo ao desconhecido não o faz motivado apenas por suas ambições. Ele é influenciado pelas ideologias vigentes ao seu redor. Por isso, é possível afirmar que a mentalidade da colonização está presente em muitas obras do período. Assim, resgatar historicamente o tempo da narrativa contribui para melhor compreensão da história e das próprias ações humanas.

José Paulo Paes (2003, p. 8), na introdução da obra *Histórias de Aventuras*, explica:

A moderna ficção de aventura nasceu no século XIX, época em que várias nações europeias cuidavam em consolidar e expandir seu império colonial na África, na América, na Oceania e no Oriente. Nessas terras exóticas aos olhos europeus, habitadas por povos de estranho costume, é que se ambientam os enredos do chamado “romance geográfico de aventuras”. A selva, o deserto, os gelos polares, as montanhas e o mar, onde o perigo está de tocaia o tempo todo, eram os cenários preferidos por escritores como Julio Verne, Emílio Salgari, Fenimore Cooper, Maine Reid, Edgar Rice Burroughs, Rafael Sabatini e outros para situar a ação de seus romances de aventura.

Além disso, atualmente, muitos contistas, utilizando-se dos elementos constitutivos do gênero narrativa de aventura, escrevem contos de aventura que não preveem, necessariamente, uma longa viagem, mas pressupõem a saída do herói/protagonista de seu “espaço de conforto”. Mesmo num texto mais curto, narram proezas tão suficientemente completas que conseguem prender a atenção dos leitores até o desfecho da narrativa. É isso que verificamos em alguns textos utilizados por nós no estudo realizado, como, por exemplo, no conto *Homem ao mar*, de Domingos Pellegrini². É também o que constatamos nas produções escritas dos alunos, as quais nem sempre envolveram grandes viagens, mas

² PELLEGRINI, D. Homem ao mar. In: HENRY, O. et al. **Histórias de aventuras**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 61-70.

aventuras vividas em um curto espaço de tempo e motivadas por um deslocamento nem sempre programado, intencional do protagonista. Ou seja, os personagens acabam se envolvendo numa aventura não prevista, mas, devido às suas habilidades, conseguem vencer os desafios.

De acordo com Rojo e Cordeiro (2004), é fácil reconhecer esse gênero. Para as autoras, o começo de uma narrativa de aventura se dá em “um cenário onde se apresentam as personagens e o lugar/tempo do narrado e se cria uma situação que ensejará numerosas aventuras (complicação/resolução), até o desfecho final” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 9). Em outras palavras, a narrativa tem início com a apresentação dos objetivos do protagonista, que poderão ou não se concretizar. Em seguida, são mostrados os desafios que ele tem a vencer: a viagem, fome, frio, doenças, solidão, tempestades, piratas, animais perigosos... De acordo com Dolz e Wirthner (1999, p. 21), “*a narrativa de aventura é um gênero narrativo que apresenta acontecimentos imprevistos, comportando riscos, assumidos por um ou vários heróis*” (apud CORDEIRO; AZEVEDO; MATTOS, 2004, p. 31, grifos das autoras).

Os heróis são sempre figuras importantes, possuem espírito aventureiro, são corajosos, fortes e habilidosos. Dolz e Wirthner (1999) afirmam que “*são personagens audaciosas, temerárias, que vivem uma série de peripécias ou resolvem um caso perigoso num lugar desconhecido que elas deverão explorar*” (apud CORDEIRO; AZEVEDO; MATTOS, 2004, p. 31, grifos das autoras). Entendemos que o gosto dos alunos por esse gênero esteja relacionado a essa configuração ousada e destemida de herói, da qual ficticiamente se apropriam, realizando uma espécie de jogo de papéis, em que incorporam essas habilidades, mesmo que seja no mundo da imaginação.

O tempo, na narrativa de aventura, é bastante relativo. Muitas vezes, o tempo histórico não é perceptível. Em contrapartida, o tempo de duração da aventura é facilmente identificado, podendo ser medido em minutos, horas, dias etc. Isso é possível de se verificar pela presença dos organizadores temporais, “como ‘um segundo depois’, ‘no mesmo dia’, ‘alguns minutos mais tarde’ etc., presentes na narração de lutas ou de batalhas, e de locuções como ‘durante o dia’, ‘à noite’ etc., utilizadas para situar uma ação” (CORDEIRO; AZEVEDO; MATTOS, 2004, p. 31). Considerando o gênero narrativa de aventura numa perspectiva dialógica, como propõe Bakhtin (2003), passaremos agora a apresentar os seus elementos constitutivos.

O *tema* ou *conteúdo temático* das narrativas de aventura envolve a apropriação de outros espaços e outras culturas por personagens aventureiros, corajosos, determinados e habilidosos, os quais deixam seu lugar de conforto e se envolvem em ações extraordinárias e de grande perigo. As ações dos personagens são movidas pela curiosidade, pela ambição ou pelo espírito aventureiro e envolvem a exploração de lugares insólitos, o contato com culturas e povos diferentes, a superação de obstáculos grandiosos e a determinação em alcançar os objetivos. Nas palavras de Cordeiro, Azevedo e Mattos (2004, p. 34), “numa narrativa de aventuras de viagens, o conteúdo temático pode ser analisado, por um lado, quanto ao léxico e às situações típicas ligadas ao gênero e, por outro, quanto à configuração e papéis das personagens”.

No que se refere à *composição* ou *construção composicional*, as narrativas de aventura – por narrarem o distanciamento dos personagens do espaço de vida cotidiana e as experiências vividas nas aventuras – apresentam ações hierarquicamente organizadas em uma sequência de situações. Para falarmos da estrutura composicional da narrativa de aventura, tomaremos como ponto de partida as definições apresentadas por Gancho (2002) e acrescentaremos a elas aquilo que é específico do gênero em estudo. Desse modo, as sequências narrativas se organizem da seguinte maneira:

- 1) Enredo: a sequência dos acontecimentos, ou conjunto de fatos que compõem uma história. É composto de duas questões fundamentais, que são a verossimilhança – “a lógica interna do enredo, que o torna verdadeiro para o leitor” (GANCHO, 2002, p. 10) – e a estrutura, ou partes que o compõem:
 - a) apresentação ou situação inicial: são apresentados os fatos iniciais, os personagens, o tempo e o espaço. O leitor é situado diante da história que vai ler. Há uma situação que pode ser de equilíbrio ou mesmo de desequilíbrio e de tensão. Nas narrativas de aventura, expõem-se algumas circunstâncias anteriores ao início da aventura;
 - b) complicação: é a parte em que tem início o conflito – ou os conflitos –, as adversidades que envolverão as protagonistas. Gancho (2002) destaca que sem conflito não há narrativa, ou seja, o conflito é o elemento estruturador, gera tensão, e em torno dele se organizam os fatos da história. Nas narrativas de aventura, o conflito está relacionado ao objetivo da aventura, isto é, algo impede que o herói alcance seu objetivo e aí tem início a complicação, o

- conflito, que dará origem a sucessivas ações e será resolvido por conta das habilidades e da coragem do aventureiro;
- c) clímax: momento mais tenso da narrativa, no qual o conflito chega ao seu ponto máximo e muito próximo da resolução. “O clímax é o ponto de referência para as partes do enredo, que existem em função dele” (GANCHO, 2002, p. 11);
 - d) desfecho ou resolução: é a solução dos conflitos. Nas narrativas de aventuras, a complicação ou os obstáculos são superados pela ação do herói, e a história se encaminha para um equilíbrio diferente do inicial; e
 - e) situação final: nas narrativas de aventura, uma nova situação de equilíbrio é estabelecida, e isso ocorre porque o protagonista sofre uma transformação devido à experiência aventureira.
- 2) Personagens: ser fictício responsável pelo desenrolar do enredo. Quanto ao papel desempenhado, pode ser considerado: protagonista (herói ou anti-herói), antagonista, secundários ou coadjuvantes. Quanto à caracterização, podem ser planos ou redondos;
 - 3) Tempo: época em que transcorrem os fatos e o tempo de duração. Pode ser classificado em tempo cronológico ou psicológico;
 - 4) Espaço: lugar dos acontecimentos; “tem como funções principais situar as ações dos personagens e estabelecer com eles uma interação” (GANCHO, 2002, p. 23). Ainda de acordo com a autora, o *espaço* refere-se ao lugar físico onde se desenrola a história. Para fazer referência ao “lugar” psicológico, social e econômico, é adequado empregar *ambiente*. Nas narrativas de aventura, o espaço favorece a experimentação de fortes emoções, pois as aventuras acontecem em lugares distantes, perigosos e hostis. O ambiente contribui para o clima de suspense e indeterminação; e
 - 5) Narrador: aquele que conta a história. De acordo com a perspectiva que assume perante os fatos narrados, pode ser identificado como narrador em primeira pessoa ou narrador em terceira pessoa³.

³ Temos consciência de que os elementos que compõem a narrativa foram apresentados de forma bastante sucinta nesta seção. Todavia, tendo em vista o espaço de que dispomos e o público leitor a que este texto se destina – professores de Língua Portuguesa –, acreditamos que seja minimamente suficiente para continuarmos com nossas discussões.

As opções de expressividade e enunciação das narrativas de aventura são perceptíveis, de acordo com Nóbrega (2014), a partir das seguintes marcas:

- a) Apresenta como eixo uma linha temporal construída pelos eventos que se sucedem.
- b) Uso de marcadores para localização temporal e espacial dos episódios narrados (tempo como movimento, lugar como pausa no fluxo temporal, afeição pelo lugar em função do tempo).
- c) O texto pode ser narrado na 3ª ou 1ª pessoa. Quando o narrador é também personagem, há fusão do “eu” que enuncia de um espaço e de um tempo e o “eu” implicado nos eventos relatados.
- d) Uso de adjetivação para caracterizar os lugares por onde o protagonista passa.
- e) Tendência a uso de vocabulário mais concreto com uma série de palavras que fazem referência aos lugares e a seus atributos ou ao modo de vida das pessoas. É possível encontrar palavras ou expressões que revelem o ponto de vista do personagem em relação às experiências relatadas. (NÓBREGA, 2014, [n. p.]

Essas marcas são essenciais para construir o que Bakhtin (2003) denominou de *estilo*. É o estilo que dá o “tom” da narrativa, tornando-a mais dinâmica ou mais lenta, com mais suspense ou menos. Esse é um elemento que precisa ser bastante explorado com os alunos por meio, inclusive, de atividades de análise linguística, chamando atenção, por exemplo, para os efeitos resultantes do uso dos advérbios e adjetivos ou da escolha dos tempos verbais.

Até aqui resgatamos aspectos da narrativa de aventura, seja de seu percurso histórico, seja de suas características como gênero discursivo. A partir de agora passaremos a apresentar a operacionalização do encaminhamento metodológico por nós elaborado. Trata-se de uma possibilidade de estudo e produção escrita do gênero narrativa de aventura.

5 O gênero narrativa de aventura como instrumento de ensino para a produção textual

Partindo dos pressupostos até aqui apresentados e pensando em problematizar com os alunos conhecimentos para o uso da língua escrita em situações reais de interação, elaboramos uma sequência de atividades que partem da leitura e culminam na produção escrita de um texto. Seguimos a orientação de Geraldini (1997) e, por isso, entendemos que o trabalho com o texto deve ser o ponto de partida e de chegada do processo de ensino e de aprendizagem.

Vinculamos nossa pesquisa aos estudos da Linguística Aplicada, uma vez que pesquisas ancoradas nessa abordagem investigam problemas relacionados aos usos da linguagem num contexto real, que, no estudo em questão, é a sala de aula. Para atender aos

nossos propósitos, optamos por recorrer à pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, delineada pela pesquisa-ação.

As pesquisas qualitativas estudam fenômenos que envolvem os seres humanos no âmbito de suas relações sociais e no ambiente em que vivem. De acordo com a perspectiva qualitativa, um fenômeno é mais bem entendido no contexto em que ocorre e do qual faz parte. Quanto a isso, Bortoni-Ricardo (2008) aponta que a pesquisa qualitativa é um importante método para investigação em ambiente escolar. Por meio dela, o pesquisador “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos num contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). A sala de aula é o contexto de nosso estudo.

De acordo com a perspectiva qualitativa, nossa pesquisa sustenta-se nos estudos de cunho etnográfico, que também têm se mostrado eficaz para a investigação de fatos em instituições de ensino. Um dos seus objetivos “é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49). Assim, para investigarmos o processo de produção textual escrita de determinado gênero do discurso, a partir de determinados encaminhamentos pedagógicos, necessitamos compreender e interpretar o fenômeno pesquisado de acordo com o contexto em que se realizou.

A pesquisa-ação pressupõe envolvimento ativo, tanto do pesquisador como dos pesquisados. O pesquisador, por meio de seus instrumentos, coleta, analisa e interpreta os dados, contando com a colaboração dos participantes da pesquisa. De acordo com Thiollent (2014, p. 213), quando se realiza uma pesquisa-ação, professores e alunos são

... produtores dialogando por meio da pesquisa, com cooperação ou colaboração, a seu alcance por meio de interações, observações, leitura e reflexão. A participação nas diferentes fases do processo de articulação entre pesquisa e ação e a negociação de cada uma das ações coloca os atores-educandos e o pesquisador-educador em uma situação de formação em que uns aprendem com os outros.

Diante dessa perspectiva, para alcançar nossos objetivos, elegemos como instrumentos de geração de dados a observação participante, anotações no diário de campo e a análise documental. Os documentos analisados foram as versões dos textos produzidos pelos alunos.

Os alunos de um dos sétimos anos de um colégio estadual da rede pública de ensino de um pequeno município do Oeste do Paraná – participantes da pesquisa, juntamente com a professora-pesquisadora – demonstravam gostar muito de ler. Essa afirmação é possível em

virtude da concentração da turma durante as aulas de leitura e a cobrança dos alunos para que não nos esquecêssemos dessas aulas.

Quadro 1 – Síntese do projeto de mediação

Objetivos	Ação/metodologia desenvolvida	Tempo para execução
Investigar a relação dos alunos com práticas de escrita em sala de aula	Conversar com alunos sobre aspectos e dificuldades que interferem no momento da produção de texto.	20 min
Propor um projeto de mediação que provoque vontade de escrever	Abordar possibilidades de superação de dificuldades na escrita e propor um projeto de mediação, composto por estudos e atividades que pretendem tornar o processo de escrita atrativo e possível.	15 min
Apresentar uma proposta de produção escrita associada a um contexto real de produção	Questionar sobre o interesse em estudar narrativas de aventura e produzir coletivamente um livro com as histórias escritas pela turma. Firmar um acordo de participação.	15 min
Aproximar os alunos do gênero em estudo, possibilitando o reconhecimento de sua função social.	Promover aulas de leitura de uma variedade de textos do gênero narrativa de aventura, na forma impressa. Ir à biblioteca para tomarem emprestados e lerem livros de aventura. Organizar uma roda de conversa para socialização das leituras realizadas.	3 aulas de 50 min, com intervalo de uma semana para a roda de conversa
Explorar os elementos constitutivos do gênero: tema, composição e estilo	Disponibilizar aos alunos um trecho do livro <i>As aventuras de Robinson Crusóe</i> , para leitura. Promover atividades orais e escritas, com foco nos elementos constitutivos do gênero.	3 aulas
Possibilitar aos alunos conhecimentos necessários para a produção escrita	Distribuir um texto por grupo, junto com um quadro de questões para orientar a leitura. Utilizar espaços como saguão, biblioteca e pátio, para que os grupos façam a leitura com tranquilidade e completem o quadro. Organizar um seminário para apresentação dos apontamentos realizados.	3 aulas de 50 min
Encaminhar a produção textual escrita	Entregar aos alunos o comando de produção e discutir critérios delimitados.	10 min
Elaborar um projeto de dizer	Distribuir aos alunos um quadro orientador para o planejamento e a elaboração do projeto de dizer. A atividade possibilitará a interação entre seus pares.	1 aula de 50 min
Produzir a primeira versão da narrativa de aventura	Com base na situação de produção e no quadro de planejamento, os alunos escrevem a primeira versão do texto, transcrita em uma folha com linhas numeradas, e entregue à professora para avaliação diagnóstica, que ficará com ela por alguns dias, para promover um distanciamento dos alunos do seu texto.	3 aulas de 50 min
Tornar os alunos leitores de seus textos, visando à revisão e à reescrita	Devolver os textos aos alunos, acompanhados da lista de controle/constatações para que revisem e reescrevam, se for o caso.	3 aulas de 50 min

Fonte: elaborado pelas autoras

Todavia, segundo relatos dos próprios alunos, eles não gostavam de escrever, porque nunca sabiam direito como começar seus textos, não tinham ideias para elaborar as histórias e aquilo que escreviam só servia para ficar no caderno. Diante dessa constatação e tendo em

mente o que Geraldini (1997) nos ensina sobre as condições de produção textual, pensamos em realizar o presente estudo. Para isso, começamos as atividades propondo aos alunos que desenvolvêssemos juntos um projeto que despertasse a vontade de escrever e que os ajudasse a redigir melhor.

Tendo em vista que o gosto por histórias de aventura é muito presente na turma, escolhemos trabalhar com esse gênero. Além disso, trabalhar com textos de tipologia narrativa faz parte do conteúdo programático do referido ano escolar.

O Quadro 1 sintetiza o projeto de mediação por nós elaborado. Nesse quadro, explicitamos os nossos objetivos e a operacionalização do projeto de mediação realizado junto aos alunos do 7º ano. Na sequência, passaremos a detalhar as ações realizadas.

Para o início do trabalho, optamos por estabelecer um acordo de participação, que previa o envolvimento de todos de forma ativa, bem como a publicação dos textos produzidos em uma coletânea de histórias de aventura. Com isso, procuramos associar a produção escrita a uma situação real de uso da língua, oferecendo aos alunos interlocutores concretos para os textos que iriam escrever, além de um motivo que justificasse a produção textual. Procuramos, assim, colocar os estudantes em uma situação de comunicação aliada a um processo discursivo estabelecido por uma necessidade de dizer algo a alguém, ou seja, um querer-dizer real envolto em uma situação real de interação.

As práticas pedagógicas de sala de aula devem organizar-se de tal forma que o aluno seja estimulado a escrever e se sinta responsabilizado por seus textos/discursos. Isso faz com que as marcas de autoria se revelem nas suas produções, pois haverá mais envolvimento e preocupação com a escrita, principalmente se a imagem dos interlocutores estiver presente na mente dos alunos no momento da escrita/reescrita. De acordo com Bakhtin (2006), é na presença do outro que nossos discurso se constituem. Entre um e outro sujeito há a palavra, ou seja, “[a] palavra é uma ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929], p. 115). Logo, a palavra (texto/enunciado/discurso) é o elo que une os interlocutores, e a enunciação deixa de ter significado se não for produzida para alguém.

O passo seguinte foi oferecer aos alunos conhecimentos sobre o gênero em questão, de modo que pudessem apropriar-se das condições necessárias para saber o que dizer e como dizer. Para isso, buscamos uma variedade de livros na biblioteca escolar, bem como textos disponíveis na internet e os disponibilizamos como leitura prévia. Essa aproximação com o

gênero é bastante importante, pois permite que se formem as bases para a escrita posterior, com a constituição de espécies de “modelos” para a escrita dos alunos. De acordo com Geraldí (1997, p. 165), o contato prévio com uma diversidade de textos do gênero é adequado: “Tê-los em mente pode nos ajudar a julgar a relevância de nossos textos”. Além disso, o diálogo com a turma sobre os textos lidos cria um ambiente propício para a escrita, pois estimula a reflexão e a associação de informações que auxiliarão na própria produção.

Na sequência, escolhemos um texto representativo do gênero narrativa de aventura, para explorar especificamente os elementos constituintes do gênero discursivo: *conteúdo temático, construção composicional e estilo* (BAKHTIN, 2003). O texto selecionado foi um trecho do romance *As aventuras de Robinson Crusóe*, de Daniel Defoe, obra publicada originalmente em 1719, e ambientada no século XVII, mais especificamente no período das grandes navegações. De acordo com Borges Júnior (2012), é considerado um clássico da literatura universal e inaugurou o gênero literário denominado literatura de viagens, ou romances de aventura de viagens. Foi destinado ao público leitor em geral; porém, hoje é bastante direcionado aos jovens leitores, sendo comum encontrar trechos do romance nos livros didáticos escolares.

O *conteúdo temático* pode ser delineado a partir do ponto de vista de uma narrativa produzida no século XVIII por um escritor inglês, destinada originalmente a adultos e com a função social de agradar e divertir a classe burguesa, que se consolidava na Inglaterra naquele período. É produzida num momento em que a sociedade reflete os valores oriundos das explorações marítimas – realizadas inicialmente pelos portugueses e posteriormente por outros países europeus –, como as ideologias do eurocentrismo⁴. Narra as aventuras do lendário Robinson Crusóe, o qual representa o “ideal de homem que se faz por meio da força do trabalho, dedicação, persistência, autossuficiência, progresso e individualidade” (BORGES JUNIOR, 2012, p. 61). Essas características associam-se à imagem do homem moderno, representado pelo protagonista.

O trecho selecionado para leitura com os alunos narra o encontro de Robinson – um jovem que abandonou a casa dos pais na Inglaterra para seguir em busca de aventura – e de seu companheiro Sexta-feira com um grupo de aborígenes, que se preparava para um ritual de antropofagia. O encontro acontece na ilha em que o protagonista aportara após um naufrágio e

⁴ De acordo com Shohat e Stam (2006), o eurocentrismo baseia-se na perspectiva paradigmática de um único ponto de vista, o qual procura apresentar a diversidade cultural europeia como sendo a origem única das existências, como o centro das ideologias, como ‘realidade’ ontológica, se comparado com o restante do planeta. (SHOHAT, E.; STAM, R. **Crítica da imagem eurocêntrica**. São Paulo: Cosacnaify, 2006).

ocorre num momento em que ele está próximo a deixá-la, após se passarem aproximadamente 28 anos desde sua chegada. A narrativa revela traços da cultura europeia presentes nas atitudes de Robinson, como é possível verificar no seguinte trecho:

Meu Deus, o prisioneiro era um homem branco! Não, não iria aguardar os acontecimentos. Um homem cristão como eu estava prestes a ser devorado por selvagens antropófagos... Na minha ilha. Eu não podia deixar aquela bestialidade prosseguir! (DEFOE, 1990, p. 88)

É possível verificar a presença de valores religiosos cristãos nesse trecho da narrativa, pois o prisioneiro que seria sacrificado era um “homem branco” e “cristão”, o que deixa Robinson indignado e o motiva a salvá-lo da morte. Outros valores do protagonista são representados no trecho selecionado e ajudam a compor o *conteúdo temático*, como sua bravura, valentia, coragem e habilidade. Ele é o herói que consegue vencer os inimigos (índios canibais) com a ajuda de Sexta-feira, um indígena, coadjuvante da história, que fora salvo da morte em ocasião passada. A determinação de Robinson Crusóe e de seu companheiro Sexta-feira fez com que os dois juntos conseguissem vencer um grupo de algumas dezenas de selvagens antropófagos, salvar o prisioneiro que seria sacrificado e ainda promover o reencontro de Sexta-feira com seu pai, que estava amarrado dentro da canoa dos inimigos.

Em sua *construção composicional* identificamos uma organização temporal permeando os fatos narrados. O trecho selecionado inicia com uma apresentação temporal, “vigésimo sétimo aniversário na ilha”, e segue se desenrolando em meio aos acontecimentos imprevistos que perturbam a tranquilidade em que os personagens viviam. No trecho, narra-se um momento da vida dos personagens, um fato incomum àquilo que eles estavam acostumados a vivenciar, e, mesmo tratando-se de um recorte da obra, é possível identificar, na situação inicial, a apresentação dos personagens e do local, bem como as circunstâncias que geram o desequilíbrio: a chegada dos aborígenes.

A complicação, que é o momento de início dos conflitos, envolve a preparação para o combate, a elaboração do plano de ataque e a decisão de salvar um prisioneiro de guerra “branco” e “cristão”, culminando no clímax que é o sinal de ataque, que deu início ao confronto. O desfecho apresenta a solução do conflito: os protagonistas vencem os antagonistas por meio de suas próprias ações e reestabelecem o equilíbrio. A situação final vem com a introdução de um elemento novo: a descoberta de mais um prisioneiro de guerra amarrado dentro de uma canoa, o qual é, justamente, o pai de Sexta-Feira. As ações dos

personagens são sempre motivadas por algum acontecimento anterior: preparam-se para o combate porque os inimigos invadiram a ilha, chegando muito próximos do “castelo”, e lutam por causa do prisioneiro que seria sacrificado.

O texto é narrado em primeira pessoa, sendo o próprio Robinson quem conta a história sob sua perspectiva: “Celebrei o vigésimo sétimo aniversário da minha vida na ilha de modo especial” (DEFOE, 1990, p. 85). Emprega-se uma linguagem formal, de acordo com a norma padrão, com verbos em sua maioria no pretérito perfeito, predominando sequências narrativas. Empregam-se marcadores temporais, como: “os três últimos anos”, “enquanto aguardava tempo bom”, “na hora”, “posteriormente”, “por fim”, “por um instante” e “de repente”. Também foram empregados marcadores de localização espacial: “na ilha”, “em lugar seco e protegido”, “ao mar”, “pela praia”, “próximos do meu castelo”, “alto da paliçada”, “a quarenta metros do inimigo”, “protegidos pelas árvores”, “no meio do caminho”, “na areia da praia”, “dentro de um dos barcos”, “a outra canoa” e “no chão do barco”.

Além disso, há presença de adjetivos e locuções adjetivas, que contribuem para caracterizar o local e os personagens, como: “particularmente agradáveis”, “estranho pressentimento”, “seco e protegido”, “apavorado”, “línguas vorazes”, “horrorizados”, “chumbo grosso”, “ilesos”, “feridos”, “doce e suave”, “imóvel” e “com mão de criança”. Todos esses elementos ajudam a compor aquilo que Bakhtin denominou de *estilo* e contribuem para conferir um tom dinâmico à narrativa e construir os momentos de suspense.

Conteúdo temático, construção composicional e estilo (BAKHTIN, 2003) são elementos que compõem o gênero discursivo. Explorar esses elementos em sala de aula possibilita que os alunos compreendam melhor a constituição do texto/enunciado e tenham amparo para o momento de produzir os próprios textos/enunciados. De nossa parte, oferecemos aos estudantes atividades orais e escritas voltadas para a compreensão de tais aspectos. Quanto a essa necessidade de contato prévio do aluno com textos representativos do gênero, Menegassi (2010, p. 14), partindo dos estudos de Vigotsky e referindo-se aos estudos de Bakhtin (2003[1979]) e Geraldi (1997), afirma:

... é preciso que haja tempo suficiente para internalização do conhecimento, amadurecimento e sedimentação de palavras alheias, oriundas desses textos, até que se tornem palavras próprias do indivíduo que produz textos [...]. É necessária a presença de um mediador que faça a intervenção e desestabilize o outro, além da presença de um meio social amplo, que determine a estrutura da enunciação...

Desse modo, é imprescindível que nós professores proporcionemos um primeiro contato entre o aluno e os textos do gênero discursivo a partir do qual se dará a produção escrita, pois é por meio do contato com diversos textos de um determinado gênero que o aluno internaliza e se apropria dos conhecimentos necessários para a elaboração do próprio texto/discurso. Contudo, apenas o contato não é suficiente para que ocorra a aprendizagem. É necessário também que ocorra a mediação, durante a qual são discutidos e analisados aspectos do conteúdo que não são percebidos de imediato. A mediação do professor visa colocar em relevo determinados conhecimentos que não são flagrados empiricamente pelo aluno.

Para dar continuidade a essa etapa inicial de reconhecimento do gênero, de acordo com a proposta metodológica por nós apresentada neste artigo e aplicada em uma turma de 7º ano de uma escola pública, propomos aos alunos uma atividade de leitura de outros textos do gênero narrativa de aventura. A atividade foi realizada em grupo e culminou em um seminário. O objetivo foi aproximar ainda mais os alunos das características do referido gênero e desenvolver habilidades para o momento da própria produção. Os textos utilizados nessa atividade foram “Uma aventura na selva”⁵, “As aventuras de Tom Sawyer”⁶, “Pequeno demais para ser visto”⁷, “A criatura”⁸, “O ataque dos polvos”⁹, “A ilha do tesouro”¹⁰ e “Desespero e escuridão/A recuperação de Axel”¹¹. Para a atividade de leitura, cada grupo ficou com um texto e foram distribuídas folhas com um quadro que deveria ser completado com informações retiradas do texto lido (cf. Quadro 2). Ao final, cada grupo apresentou sua leitura aos colegas da sala. Essa atividade se realizou de maneira a construir o sentido do texto por meio da interação texto/sujeito, numa perspectiva interacionista da linguagem.

De acordo com a concepção interacionista de linguagem, é por meio dos discursos/textos que as relações sociais se estabelecem; é nelas que os sujeitos são constituídos; daí a importância de sua presença nesse momento, na sala de aula. Nessa perspectiva, realizamos uma atividade interativa de produção de sentidos, a fim de mobilizar um conjunto de saberes que estão presentes nos textos e integram determinado evento comunicativo.

⁵ PAES, J. P. Convite à aventura. In: HENRY, O. et al. **Histórias de aventuras**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

⁶ TWAIN, M. **As aventuras de Tom Sawyer**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

⁷ SWIFT, J. **Viagens de Gulliver**. São Paulo: Scipione, 2001.

⁸ BERGALLO, L. **A criatura**. São Paulo: SM, 2005.

⁹ VERNE, J. **Vinte mil léguas submarinas**. São Paulo: Scipione, 2004. p. 38-40.

¹⁰ STEVENSON, R. L. **A ilha do tesouro**. São Paulo: L&PM Pocket, [s.d.]. Acesso em: 1 jul. 2015.

¹¹ VERNE, J. **Viagem ao centro da Terra**. São Paulo: Scipione, 2004. p. 29-32.

Quadro 2 – Atividade apresentada aos alunos como apoio para leitura das narrativas de aventura

1) Título:
2) Autor:
3) Obra da qual foi retirado o texto:
4) Público a que se destina:
5) Tipo de linguagem predominante: formal ou informal?
6) Local em que se passou a história (indicar o local e descrevê-lo)
7) Época em que os fatos aconteceram (que elementos justificam sua resposta?)
8) Tempo aproximado de duração (quais os elementos usados para indicar o tempo?)
9) Quem são os personagens? (indicar protagonistas, antagonistas e secundários)
10) Como são caracterizados os personagens?
11) Qual o conflito enfrentado pelo protagonista?
12) Quais os perigos que ele enfrentou?
13) Há um motivo para a oposição entre protagonista e antagonista? Qual?
14) Qual o momento mais tenso da narrativa? (clímax)
15) O conflito foi superado pelo protagonista? Como? Quais estratégias ele utilizou?
16) O autor manteve o suspense e prendeu a sua atenção? Como?
17) O final é coerente com a narrativa? Por quê?

Fonte: elaborado pelas autoras.

O passo seguinte foi produzir coletivamente um quadro síntese com os elementos constituintes da narrativa de aventura. Essa atividade promoveu a participação dos alunos, que citaram, de acordo com o seu modo de dizer: “nesse tipo de história há perigo”, “precisa ter um herói, inimigos e combate”, “os fatos se passam num lugar distante, no mar, numa ilha ou numa floresta”, “às vezes há tempestades”, “às vezes os fatos acontecem à noite” (conforme anotações no diário de campo). A partir das referências dos alunos e discussão sobre os textos que foram lidos, elaboramos coletivamente um quadro síntese, que foi digitado e disponibilizado a todos eles (cf. Quadro 3).

Essas atividades tornaram possível solicitar a produção textual inicial e orientar o planejamento do texto. Com a proposta de produção apresentada, procuramos atender às indicações de Geraldi (1997) ao se referir às condições de produção que precisam se fazer presentes no momento da produção textual: ter “o que dizer”, “para quê” e “para quem dizer”. Assim, os alunos foram convidados a elaborar uma narrativa de aventura para compor uma coletânea de histórias de aventura que comporia o acervo da biblioteca. A Figura 1 apresenta o comando de produção que foi entregue aos alunos.

Quadro 3 – Referências para o gênero narrativa de aventura elaboradas coletivamente

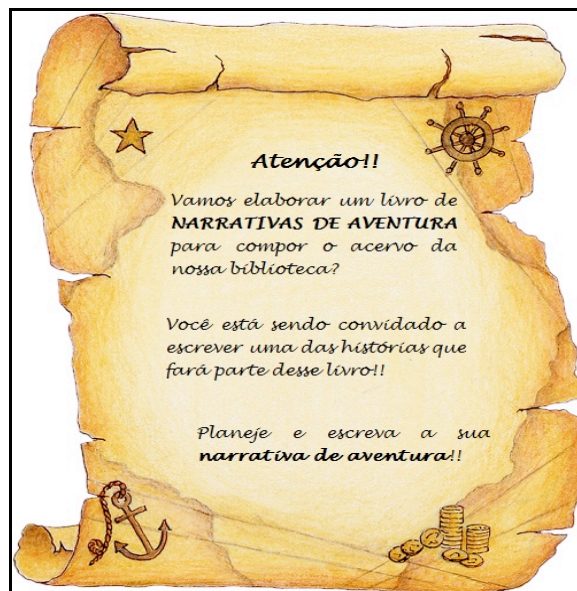
Quadro de referências

O que precisa ter em uma narrativa de aventura:

1. Tempo: pode durar minutos, horas, dias ou até anos. Os fatos são narrados com tempo verbal no pretérito.
2. Lugar: floresta, ilha, mar, deserto, centro da terra, montanhas, centro da cidade, cidade abandonada, outro planeta. São lugares distantes, sombrios, misteriosos, perigosos, imperdoáveis, inabitados, desertos. Pode estar ocorrendo uma tempestade ou haver um sol escaldante. Muitas vezes ocorre à noite. Normalmente ocorre em um lugar diferente daquele em que o herói vive.
3. Personagens: a) protagonistas: são fortes, corajosos, habilidosos, audaciosos, com espírito aventureiro; b) antagonistas: são inimigos, piratas, ladrões, animais perigosos, zumbis, vampiros, bruxas ou o próprio lugar da aventura; c) figurante/coadjuvante: amigos, parceiros, ajudantes.
4. Enredo: os fatos começam quando tudo está em equilíbrio, porém algo inesperado acontece e surge um conflito. O protagonista desenvolve uma série de ações para solucionar o problema e estabelecer um novo equilíbrio.

Fonte: banco de dados das autoras.

Figura 1 – Comando de produção



Fonte: banco de dados das autoras.

Como é possível observar na figura, o suporte previsto para o texto produzido era um livro que comporia o acervo da biblioteca da escola. Todavia, os alunos apresentaram outro contexto de circulação, uma vez que propuseram que os livros fossem impressos e distribuídos às bibliotecas dos estabelecimentos de ensino do município. Numa atitude dialógica, aceitamos a sugestão da turma e elegemos novos destinatários para as produções.

Assim estabelecido o contexto de produção, apresentamos aos alunos uma atividade que consistia em um novo quadro para ser preenchido e assim elaborar seu projeto de dizer. Esse quadro serviu de base para o momento seguinte que foi o da produção inicial (cf. Quadro 4).

Quadro 4 – Atividade apresentada aos alunos para planejamento do texto

CONSTRUINDO O ESPAÇO, O TEMPO E OS PERSONAGENS:					
Local da aventura	Época e tempo de duração	Papel na narrativa	Modo como costuma se vestir	Instrumentos que utiliza para defesa	Características físicas e psicológicas
		Nome do(s) protagonista(s):			
		Nome do(s) antagonista(s):			
		Secundários/coadjuvantes:			
CONSTRUINDO O ENREDO:					
Qual é o objetivo do Protagonista?					
Qual é o objetivo do Antagonista?					
Qual é o conflito?					
Qual é o motivo do conflito?					
Quem venceu?					
Como venceu?					
O que o vencedor conquistou?					

Fonte: elaborado pelas autoras.

Com a realização das atividades e discussões mencionadas, observamos que os alunos se engajaram nas tarefas que estavam sendo propostas. Percebemos que sua participação na tomada de decisões de alguns encaminhamentos foi um dos fatores que contribuiu para que se empenhassem na produção inicial.

Nessa mesma direção, constatamos que o fato de os alunos terem feito um planejamento prévio, por meio do qual puderam esquematizar suas ideias, possibilitou que iniciassem a produção textual com mais autonomia, pois agora tinham conhecimento do conteúdo temático que deveriam abordar, da estrutura composicional adequada ao seu projeto de dizer e do estilo que deveriam desenvolver. Além disso, sabiam a quem seus textos/discursos se destinavam e de que modo chegariam a seus interlocutores.

Dessa maneira, realizamos atividades que provocaram os alunos a se envolverem com a escrita. Com isso, entendemos que superamos, mesmo que provisoriamente, o problema levantado por eles quando se referiam à produção textual: “não gostavam muito de escrever, porque nunca sabiam direito como começar seus textos, não tinham ideias para elaborar as histórias e aquilo que escreviam só servia para ficar no caderno”.

Obviamente, nem todos os alunos escrevem com o mesmo interesse e autonomia. Todavia, de modo geral, podemos dizer que as atividades foram bem-sucedidas, pois, se levarmos em consideração a média de número de linhas escritas (49,7 por aluno) e a atitude positiva dos alunos no momento da escrita, percebemos dados favoráveis à produção.

Uma produção textual realizada em sala de aula não pode, contudo, dar-se por completa com apenas uma versão do texto. Para adequação ao projeto de dizer, são necessárias atividades de revisão, avaliação, correção e reescrita. Tais atividades devem ser preparadas com base num diagnóstico efetuado a partir da primeira produção, podendo ser realizadas numa parceria professor/aluno (ou aluno/aluno), de modo que o professor seja visto como coprodutor do texto e o aluno se sinta cada vez mais responsável pela qualidade da sua escrita. Quanto a isso, assim explica Menegassi (2010, p. 14):

... ‘devem seguir-se atividades de análise e avaliação’ dos textos produzidos, para que o educando aprenda, juntamente com o professor, na posição de coprodutor [*sic*], e não somente de corretor-avaliador do texto, a analisar seu texto e consiga, aos poucos, realizar a atividade sem auxílio de outrem.

Quanto a essas atividades, é importante que nós professores promovamos uma atitude dialógica, propondo exercícios que levem à reflexão dos aspectos ou particularidades do texto que não estejam adequadas ou que necessitem reformulação. Essas atividades podem ser elaboradas, inclusive, a partir das próprias produções dos alunos. É importante levá-los a observar se o texto está bem estruturado, se há um nível de informatividade correspondente ao leitor, se há coerência no desenvolvimento das ideias, se foram empregados mecanismos de coesão e se a variedade linguística escolhida está adequada ao tema, ao objetivo e à situação de interlocução. Enfim, os exercícios e atividades realizados na etapa posterior à primeira produção visam fazer com que “o produtor aprenda a refletir sobre o conteúdo e a forma de seu texto, com o intuito de chegar à autocorreção” (MENEGASSI, 2010, p. 15).

Depois de alguns dias, os textos retornaram aos alunos para que promovessem a revisão e a reescrita. O retorno do texto ao aluno foi acompanhado da lista de controle/constatações, instrumento de autoavaliação bastante eficaz, de acordo com Gonçalves (2007). O autor explica que esse instrumento deve ser organizado a partir das peculiaridades e propósitos interativos do gênero trabalhado e deve orientar as ações de revisão e reescrita. Os Quadros 5 e 6 apresentam a lista de controle/constatações que nossos alunos utilizaram para realizar a autocorreção do texto.

Quadro 5 – Lista 1, de controle/constatações quanto à adequação ao gênero

MEU TEXTO:		ESTÁ OK!!	PRECISO MELHORAR
1	Considerarei que meu texto será publicado em uma coletânea de histórias de aventura e cuidei de aspectos como distribuição do texto no papel, letra e margens?		
2	Considerarei que meu texto será lido por outros alunos e usei uma linguagem clara e adequada ao meu leitor?		
3	Iniciei o texto com uma situação de equilíbrio, apresentei o tempo, o lugar e os personagens?		
4	Usei adjetivos para caracterizar os personagens e o lugar?		
5	Meu texto tem protagonista e antagonista?		
6	Ao falar do protagonista, deixei claro que ele é aventureiro?		
7	Meu protagonista vai viver uma aventura?		
8	Há um motivo para essa aventura? Conteí o que meu protagonista deseja conquistar?		
9	O protagonista vai a algum lugar diferente daquele em que ele mora para viver a aventura?		
10	O lugar da aventura é perigoso, desafiador, misterioso e contribui para aumentar o suspense da história?		
11	Contei o que o protagonista foi fazer nesse lugar?		
12	Contei como foi o encontro entre o antagonista e o protagonista e narrei o confronto entre eles?		
13	Criei estratégias para que meu protagonista vença os desafios?		
14	Minha história tem suspense, emoção e prende a atenção do leitor?		
15	Resolvi o conflito?		
16	No final, meu protagonista conseguiu alcançar seu objetivo, isto é, conquistou o que ele queria?		
17	Terminei a história fazendo tudo voltar ao equilíbrio?		

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 6 – Lista 2, de controle/constatações quanto à textualidade e aos usos de recursos linguísticos

MEU TEXTO:		ESTÁ OK!!	PRECISO MELHORAR
1	As ideias do meu texto estão claras e organizadas para que meu leitor compreenda minha história?		
2	Contei vários fatos de maneira organizada para que meu leitor saiba o que aconteceu?		
3	Relacionei e expliquei os fatos?		
4	Meu leitor encontrará respostas para os acontecimentos no meu próprio texto?		
5	Usei conectivos para ligar palavras, frases e parágrafos entre si? E para indicar como os fatos vão acontecer?		
6	Usei expressões indicativas de tempo e lugar para indicar o momento e o local em que os fatos acontecem?		
7	Contei minha história com tempo verbal predominantemente no passado?		
8	Usei travessão para indicar as falas dos personagens?		
9	Dividi os parágrafos e deixei a margem para indicá-los?		
10	Conferi o jeito de escrever as palavras?		
11	Usei letra maiúscula nos nomes próprios e no início das frases?		
12	Coloquei as vírgulas, pontos de interrogação, pontos de exclamação e pontos finais?		

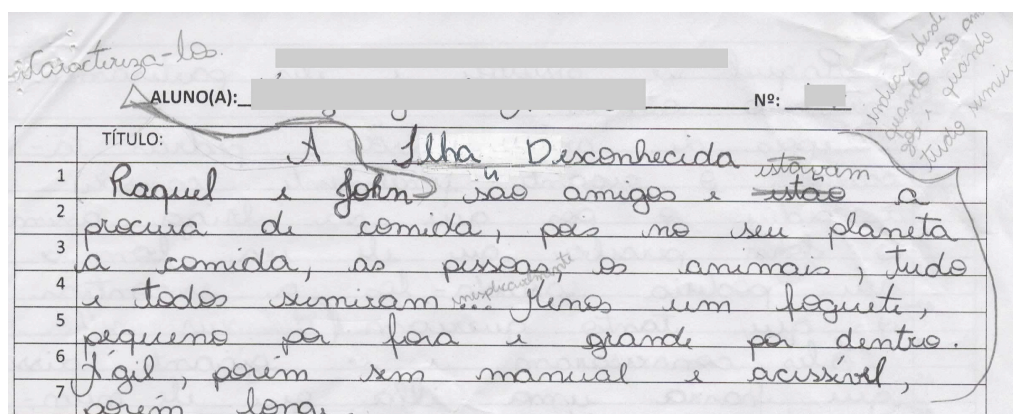
Fonte: elaborado pelas autoras.

A lista de controle/constatações possibilitou aos alunos refletir sobre sua produção, pois se constituiu numa orientação para o processo de retomada e revisão da produção escrita. Ao questionar a própria escrita, o aluno é direcionado a avaliar sua produção e assim terá indicativos do que precisa melhorar, quando for o caso, com vistas a superar alguma impropriedade observada em seu texto.

Após a produção inicial, realizamos os passos das etapas mencionadas acima e, ao devolvermos os textos aos alunos para a revisão com o auxílio da lista de controle/constatações, percebemos interesse em reescrever o texto, observando a adequação aos elementos constitutivos do gênero narrativa de aventura. Nesse momento, observamos que alguns alunos se admiravam dos seus textos e diziam que realmente haviam deixado de escrever partes importantes da narrativa de aventura. Um dos alunos disse nesse momento: “professora, tenho que melhorar a descrição do local da história, aqui no começo isso não está claro”. Outra aluna comentou: “preciso dizer que meu personagem é aventureiro” (conforme registro em diário de campo).

Um aspecto passível de ser analisado a partir das marcações dos alunos em seus textos é a autonomia em relação à reescrita. No recorte a seguir, o aluno denominado por nós A1 anotou o que precisava melhorar na introdução da narrativa:

Figura 2 – Amostra da autocorreção realizada por um aluno



Fonte: banco de dados das autoras.

Como podemos observar, as anotações do aluno A1 (“Caracterizá-lo”, na linha 1; e “Indicar desde quando são amigos e quando tudo sumiu”, nas linhas 1 a 7) mostram que ele pretende caracterizar os personagens e apresentar informações sobre o tempo dos acontecimentos. Essas informações referem-se aos itens 3, 4 e 6 da lista de

controle/constatações (Quadro 5). Ao avaliar seu texto, A1 identificou a necessidade de realizar esses ajustes e fez os registros sobrepostos à primeira versão do seu texto. Além disso, no corpo do texto realizou outras anotações: “descrever o lugar”, “melhorar o confronto”, “distinguir melhor o ataque e colocar mais suspense” e “encontrar a resposta do sumiço”. Essas anotações ensejam a hipótese de que A1 agiu com autonomia, identificando e julgando o que precisava fazer a fim de adequar seu texto ao projeto de dizer estabelecido e ao gênero.

Outras considerações dizem respeito à atitude de alguns alunos de riscar partes do texto e acrescentar outras, em diferentes momentos da narrativa. Entendemos que, ao realizar tais ações mais uma vez, eles estavam agindo com autonomia, decidindo o que devia sair e o que devia ser acrescentado para tornar o texto adequado à situação de produção.

Desse modo, com a proposta de encaminhamento didático-pedagógica apresentada, possibilitamos ao aluno, ainda que momentaneamente, desenvolver autonomia no processo de escrita e revisão textual, algo tão importante e desejado por todos nós, professores de Língua Portuguesa.

6 Considerações finais

Como professoras de Língua Portuguesa da Educação Básica, tivemos a oportunidade de realizar uma pesquisa que compreendeu não só a reflexão teórica, como também a elaboração e a implementação de atividades de mediação em sala de aula. Percebemos que a prática pedagógica realizada, alçada e amparada teoricamente, permitiu-nos uma melhor visualização do percurso e dos resultados. Esses movimentos interpretativos adquiriram sentidos outros, uma vez que, partindo de determinado problema da realidade (os alunos afirmaram não gostar de escrever), refletimos teoricamente, elaboramos atividades para o seu enfrentamento, aplicamos e novamente refletimos sobre o percurso empreendido e sobre os resultados nele expressos. Confirmamos, na prática, que o planejamento prévio das atividades foi um fator decisivo para a condução dos trabalhos e para o engajamento dos alunos. Saber de onde partimos e onde queríamos chegar tornou o trajeto produtivo.

Além disso, a pesquisa evidenciou que os encaminhamentos metodológicos, especialmente no que se refere ao eixo da escrita, devem estar associados às práticas sociais de uso da linguagem, que se efetivam por meio de discursos, materializados nos textos/enunciados. Assim, a definição de um contexto de produção textual foi um fator que provocou os alunos a monitorarem seus textos. Certamente, as listas de controle/constatações

tiveram um papel importante no momento em que os alunos retomaram seus textos e avaliaram se atendiam à situação de interação estabelecida previamente no coletivo da turma. Outro aspecto a considerar é que a vivência desse encaminhamento metodológico mostrou-nos que, quando conhecem os elementos constitutivos do gênero discursivo que irão produzir – *conteúdo temático, construção composicional e estilo* – e têm o que dizer, os alunos sabem como dizer, têm para quem dizer e encontram motivos para seus dizeres; enfim, as produções textuais são realizadas com muito mais autonomia e interesse. Situações reais de comunicação são condições fundamentais para uma boa produção textual. Além disso, realizar um bom planejamento do texto auxilia o aluno no momento de encarar o papel em branco e torna mais fácil a tarefa de escrever.

Referências

- BAKHTIN, M. [1979]. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____/VOLOCHINOV, Valentin. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BAUMGÄRTNER, C. T.; CRUZ, C. A. A. Suarez. Gêneros do discurso: apontamentos. In: CATTELAN, J. C.; LOTERMANN, C. (Org.). **A redação no vestibular da UNIOESTE**: alguns apontamentos à luz da linguística textual. Cascavel: Edunioeste, 2009. p. 111-130.
- BORGES JUNIOR, J. D. **As máscaras de Robinson Crusóé**: a representação do individualismo moderno em Daniel Defoe e Mozael Silveira. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- CORDEIRO, G. S.; AZEVEDO, I. C. M.; MATTOS, V. L. Trabalhando com sequências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventura de viagens. **Caleidoscópio**, v. 2, n. 1, p. 29-42, 2004. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6479>>. Acesso em: 5 set. 2015.
- DEFOE, D. **Robinson Crusóé**: a conquista do mundo numa ilha. Adaptação para o português: Werner Zotz. 17. ed. São Paulo: Scipione, 1990. p. 85-9. (Texto adaptado para fins didáticos).
- GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Anglo, 2012 [1984].

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais e reescrita**: uma proposta de intervenção interativa. 358 f. 2007. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade do Estado de São Paulo, Araraquara, 2007.

MENEGASSI, R. J. Concepções de escrita. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B.; MENEGASSI, R. J. (Org.). **Escrita e ensino**. Maringá: Eduem, 2010.

NÓBREGA, M. J. Mar de histórias: um roteiro de leitura de narrativas de aventura cujos cenários marítimos levam o leitor a ancorar em “outros mundos”. **Revista Carta Fundamental**, v. 56, mar. 2014. Disponível em: <<http://www.cartafundamental.com.br/single/show/169>>. Acesso em: 8 set. 2015.

PAES, J. P. Convite à aventura. In: HENRY, O. et al. **Histórias de aventuras**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica**. Curitiba: Seed/DEB-PR, 2008.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 7-16.

VILARINHO, S. **Gênero narrativo**. Brasil Escola. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/literatura/genero-narrativo.htm>>. Acesso em: 27 set. 2015.

Artigo recebido em: 31.05.2016

Artigo aprovado em: 01.08.2016

A produção de textos no Ensino Fundamental: desenvolvendo a competência escrita por meio de sequência didática

**Text production in middle school:
Developing writing competence by means of didactic sequences**

Hermínia Maria Florêncio Paiva*
Aurea Suely Zavam**

RESUMO: Este trabalho é fruto de um projeto de pesquisa que tem como objetivo principal a aplicação de uma sequência didática para trabalhar com um gênero da ordem do argumentar: a carta de reclamação, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. O propósito maior é desenvolver nos alunos habilidades de leitura e escrita como práticas sociais imprescindíveis em nossa sociedade letrada. A proposta parte da concepção de escrita como processo (VIEIRA, 2005) e fundamenta-se no modelo de sequência didática (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Com os resultados alcançados, constata-se que o trabalho com a sequência didática, além de melhorar o desempenho na produção de textos escritos, proporciona o (re)conhecimento do gênero, conforme defendem os autores do modelo de SD. A experiência possibilita verificar avanços nas produções dos alunos tanto em relação à apropriação dos elementos prototípicos da carta de reclamação quanto à habilidade do processo de escrita, além de favorecer a percepção de um maior estímulo dos estudantes com o desenvolvimento de um projeto próprio para a produção de textos. Nesse sentido, espera-se contribuir com professores de Língua Portuguesa, tanto no que se refere ao ensino da produção de textos quanto no que toca à busca de novas alternativas para potencializar habilidades nos estudantes e aumentar a motivação para que escrevam com mais propriedade e com mais frequência.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da escrita. Produção de textos. Sequência Didática. Carta de reclamação.

ABSTRACT: This paper is the result of a research project aimed to applying a didactic sequence to work with argumentative genre letter of complaint with 9th grade students in middle school. The ultimate purpose is to develop writing skills, which are essential to social practices in our literate society. The proposal is based on the notion of writing as a process (VIEIRA, 2005) and on the didactic sequence (SD) model as proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). The results point to improved written text production by means of work with didactic sequences and improved recognition of genres, as claimed by SD scholar. This experience points to students' progress in writing, with the ownership of the genre elements of the letter of complaint and with stimulus to the development of their own text production project. It also contributes to improving Portuguese language teachers' experience in the classroom, with regards both to the teaching of writing and to the development of new alternatives to enhance students' skills and increase their motivation to write more properly and more often.

KEYWORDS: Writing teaching. Text production. Didactic sequence. Letter of complaint.

* Mestre pelo PROFLETRAS – Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da rede pública de ensino do Ceará.

** Doutora em Linguística, professora da Universidade Federal do Ceará (UFC).

1 Introdução

O desempenho dos alunos do Ensino Fundamental, no que se refere à leitura e à produção de textos escritos, é um fator preocupante para professores no Brasil, especialmente os da disciplina de Língua Portuguesa. Os estudantes desse nível de ensino têm apresentado – conforme podemos constatar nos resultados de avaliações diagnósticas feitas pelo governo em todas as regiões brasileiras² – um desempenho aquém do almejado e, em sala de aula, demonstram, muitas vezes, pouco interesse pela leitura e escrita.

Essa é a realidade das escolas da rede pública de ensino na maioria das cidades do País. O nível de aprendizagem dos alunos que concluem o Ensino Fundamental e chegam ao Ensino Médio tem sido bastante questionado e se transformado em alvo de reclamações de professores e gestores. Afirma-se que muitos alunos que ingressam no Ensino Médio ainda podem ser considerados analfabetos funcionais, pois, apesar de saberem ler e escrever, não manifestam pleno desenvolvimento das habilidades de escrita em diferentes contextos nem a vivenciam como prática social.

Podemos relacionar essa defasagem ao conceito de *letramento*³, muito debatido entre os educadores nas últimas décadas: o termo não diz respeito apenas às habilidades de ler e escrever, mas sim aos usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. Ou seja, refere-se aos conhecimentos que veiculamos pela escrita, aos modos como a utilizamos para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas. Assim, o letramento é realizado em sociedade, o que implica utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos.

Em virtude da importância dessas competências, não é suficiente nem desejado que o aluno conclua o Ensino Fundamental apenas alfabetizado. É preciso que vá além, que seja também letrado, em diversos níveis, dominando as habilidades de leitura e escrita, conhecendo os gêneros textuais e sabendo produzi-los, especialmente aqueles que fazem parte de sua realidade e são mais significativos para a sua formação, inclusive fora da escola.

Conscientes desse quadro, apresentamos, neste trabalho, os resultados de uma pesquisa que teve por fim a aplicação de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ;

² Exames como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) avaliam o desempenho dos estudantes de Ensino Fundamental e Médio. Os resultados podem ser consultados no site oficial do INEP: <http://portal.inep.gov.br/>.

³ Uma das definições mais consensual no Brasil é aquela apresentada por Soares (2008), que define letramento como o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que unem a escrita e a leitura. A autora defende que o termo designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados.

SCHNEUWLY, 2004) que visou ao estudo e à produção de um texto de caráter argumentativo – carta de reclamação – por considerarmos o procedimento metodológico eficiente para o trabalho com a produção escrita e o gênero relevante para o aluno em sua prática e interação social.

A escolha da tipologia argumentativa e do gênero carta de reclamação deu-se pelos seguintes motivos: (i) a argumentação possui um papel fundamental na formação dos indivíduos em uma sociedade letrada; (ii) a carta de reclamação é um gênero essencialmente argumentativo, que se identifica com a realidade dos alunos, já que enfrentam diversos problemas coletivos e individuais em seu cotidiano; (iii) os textos argumentativos possuem maior recorrência e são os mais cobrados em avaliações diagnósticas e de acesso ao nível superior, como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), vestibulares, seleções e concursos.

Nosso objetivo principal foi contribuir para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos do Ensino Fundamental, em particular os de 9º ano, tendo em vista a grande importância dessa competência para o sucesso nos próximos níveis escolares – Ensino Médio e Ensino Superior – e nas suas práticas sociais. Para tanto, a pesquisa foi realizada com alunos de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Fortaleza.

Acreditamos que, para que o professor possa trabalhar como aluno no desenvolvimento da competência comunicativa através da produção de textos, é necessário compreender a natureza da linguagem escrita como *processo* que pode ser ensinado e aprendido. De acordo com Vieira (2005), é o conhecimento do processo de redigir que vai auxiliar a fundamentar a didática da escrita e a orientar nossas escolhas metodológicas. Precisamos reconhecer o que um redator faz exatamente ao escrever um texto, além de identificar as maiores dificuldades envolvidas na produção de um texto e os comportamentos dos bons e dos maus redatores.

Nessa perspectiva, considerando os baixos níveis de domínio de leitura e escrita de gêneros textuais que os jovens egressos do Ensino Fundamental apresentam e o fato de que o desenvolvimento de sequências didáticas (SD) pode auxiliar no desempenho de habilidades de escrita, refletimos sobre algumas questões práticas: como ensinar a produção de textos no Ensino Fundamental II focando o ato de redigir como um processo, visto que os estudantes desse nível não têm o hábito de planejar e editar seus textos? A dificuldade que os alunos do Ensino Fundamental manifestam na produção de textos argumentativos estaria relacionada ao

pouco conhecimento sobre a estrutura de uma sequência argumentativa?

No ensino da produção de textos no Ensino Fundamental, devemos compreender a escrita como um processo de interação verbal, valorizar o seu uso social e motivar nos alunos o prazer de escrever. Nas aulas de produção de texto, é importante propor ao aluno atividades voltadas para os diferentes subprocessos e habilidades envolvidos no ato de redigir, na medida das necessidades dos aprendizes, tais como: gerar e organizar ideias, planejar o texto, esboçá-lo, editá-lo e publicá-lo à audiência pretendida. Além disso, acreditamos que o ensino da sequência argumentativa e da estrutura composicional de gênero pertencente a essa tipologia pode contribuir para minimizar as principais dificuldades dos alunos, além de favorecer o desenvolvimento da competência escrita e da construção argumentativa em textos escritos de alunos de 9º ano.

Para proceder ao relato da pesquisa, dividimos este trabalho em mais quatro partes. Nas duas seguintes, apresentamos os fundamentos teóricos basilares de nosso estudo: a produção de texto na perspectiva da escrita como processo e a proposta da SD para o ensino dos gêneros textuais. Em seguida, apresentamos o contexto e os procedimentos da pesquisa, assim como a análise dos dados, que possibilitaram a elaboração de uma proposta de ensino da escrita por meio de SD. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, com reflexões acerca dos resultados obtidos e da experiência proporcionada pela pesquisa.

2 A produção de texto na perspectiva da escrita como processo

Inicialmente, ressaltamos que a prática de produção de textos na escola continua sendo bastante associada ao termo *redação*. Muitos professores apenas solicitam que os alunos escrevam uma redação sobre determinado tema. Dessa forma, além de ignorarem o trabalho com gêneros textuais sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), deixam de esclarecer ao aluno pontos essenciais na produção de textos escritos, tais como: para quem escrever, sobre o que escrever, com que objetivo escrever e em que formato escrever (gênero).

O aluno, por sua vez, ao ser solicitado a fazer uma redação, preocupa-se com questões menos essenciais, como: “vale nota?”; “quantas linhas no mínimo?”; “precisa de título?”. E, ao escreverem, pensam apenas em atingir esses objetivos, desvalorizando a riqueza da produção escrita e os aspectos comunicativos que ela envolve.

A palavra *redação* também é bastante associada, em nosso país, às avaliações para acesso ao Ensino Superior – como o ENEM e os vestibulares – e aos exames de concursos públicos. Em contrapartida, os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro

Didático (PNLD), em sua maioria, já adotam o termo “produção de texto” e procuram seguir as orientações dos PCN, em relação ao ensino de gêneros. Mas qual seria a diferença entre *redação* e *produção de texto*?

Geraldi (1997) afirma que, na “produção de texto”, produzem-se textos *para* a escola e, na “redação”, produzem-se textos *na* escola. Essa distinção vem do fato de que a produção de texto é entendida como uma forma de avaliação da escrita, não como uma prática social. Segundo o autor, o texto (oral ou escrito) é construído materialmente com palavras e organiza essas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido somente é compreensível na unidade global do texto – que, por sua vez, dialoga com outros textos sem os quais não existiria. O autor também defende que, para produzir textos escritos, o aluno necessita fazê-lo dentro de uma situação real de comunicação, e não apenas como uma tarefa escolar através da qual o professor irá avaliá-lo⁴.

Assim, entendemos que a *redação* remete mais a uma tarefa escolar e a *produção de texto*, a uma atividade mais produtiva socialmente e menos escolarizada, na qual o aluno tem consciência sobre o que dizer, como dizer e para quem dizer. É essa produção que valorizamos em nossa pesquisa e prática em sala de aula com nossos alunos durante a aplicação das atividades, por reconhecermos a necessidade de incentivar a escrita na escola, com seus usos sociais, e de ensinar a composição escrita como processo.

Os modelos de ensino centrados no processo consideram a escrita como uma atividade complexa e multidimensional que requer o desenvolvimento de diversos processos cognitivos, como: planificação, organização, textualização e revisão⁵. Com base principalmente nos estudos de Vieira (2005), destacamos dois aspectos que consideramos mais relevantes na escrita como processo, sobre os quais trataremos nas subseções seguintes.

2.1 Escrita e motivação

Vieira (2005) levanta uma reflexão sobre a necessidade de motivar a escrita na escola; afinal, na vida cotidiana, essa prática permeia todas as nossas atividades e é cada vez mais

⁴ Para Geraldi (2011), conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para esse diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo desse diálogo contínuo: com textos e com leitores. Assim, substituir “redação” por produção de textos implica admitir esse conjunto de correlações que constitui as condições de produção de cada texto.

⁵ Flower e Hayes (1981), que influenciaram outros autores de modelos de escrita processual, apresentam três componentes dentro do processo de escrita: a memória a longo prazo, o contexto de produção do texto e o processo de escrita; a organização é incluída dentro da *planificação*. Já Kato (1998) separa a *organização* dos demais componentes, vindo após a *geração* de ideias (geração, organização, editoração e revisão).

indispensável. Todavia, na escola, os atos de escrita apresentam uma imensa defasagem entre a realidade do mundo da palavra e a palavra do mundo escolar. Na maioria das vezes, os alunos escrevem sem muitas instruções e sem um destinatário concreto além do professor, que basicamente corrige os erros de gramática e ortografia dos textos produzidos. Fica o nosso questionamento: será que isso é suficiente para que desenvolvam a habilidade de escrever?

Apesar de muitas abordagens e contribuições pedagógicas trabalharem os usos sociais da escrita e o ato de redigir em função de uma audiência para o texto ou de um propósito comunicativo, essas ideias permanecem um pouco distantes de nossa realidade de ensino. Motivar não é fácil, mas é necessário – principalmente na era digital, quando as tecnologias tomam a atenção dos nossos alunos e, ao mesmo tempo, dão novas funções para a escrita. Os estudantes devem ser motivados a se sentirem capazes de se envolver e de completar uma tarefa, isto é, de ter competência e controle sobre ela – controle sobre seus textos e sobre a situação de escrita. Segundo Vieira (2005, p. 73), “a ideia é que, quando os estudantes se apropriam de sua escrita, seu nível de engajamento é mais alto”. Para nós, parece uma tarefa difícil, mas não é por isso que não devemos tentar, especialmente nas escolas da rede pública, onde os alunos, supostamente, enfrentam mais dificuldades e sentem que têm menos oportunidades de conquistar a competência comunicativa, para alcançar sucesso acadêmico e profissional.

A autora aponta princípios e práticas importantes para motivação e envolvimento na produção escrita: encorajar a apropriação do texto e compartilhar atos de escrita com o aluno (o prazer e as dificuldades); ampliar períodos para escrever, se possível diariamente; controlar a situação de escrita e a tarefa, selecionando temas, audiência, gênero, voz (opiniões) e propósitos comunicativos, em situações reais de escrita; compartilhar textos e trabalhar em pequenos grupos; e focalizar em separado processos de composição e transcrição (ideias/ortografia e gramática). Outras práticas também podem ser úteis para ampliar a motivação para escrever:

- i) trabalhar a leitura e a escrita de forma complementar, explorando textos de vários formatos disponíveis, pois a leitura contribui mais que o próprio ato de redigir;
- ii) integrar a escrita à mão com a escrita digital, transitando do papel à tela do computador, explorando a velocidade e a flexibilidade dos recursos na escrita digital, que proporciona uma maior percepção gráfica e visual do texto;

- iii) recriar situações comunicativas autênticas e propósitos para escrever, como rótulos, listas, anúncios, bilhetes, cartas e notícias, indo dos mais simples aos mais complexos; e
- iv) buscar audiências verdadeiras para escrever e interlocutores para comentar os textos redigidos, explorando atividades em grupos intra e interclasses, como comunidades virtuais, salas de bate-papo e correio eletrônico, de modo que os estudantes possam comentar e criticar o que foi produzido.

Essas práticas não esgotam as possibilidades da motivação em sala de aula. O professor e seus alunos certamente encontrarão outras que ajudarão a atingir a mesma meta: melhorar a escrita (competência comunicativa) dos estudantes.

2.2 Composição escrita como processo

Para modificar o quadro do ensino da produção de textos nas escolas, de modo a contribuir para o crescimento da habilidade de escrever dos alunos, Vieira (2005, p. 80) ressalta a importância de “saber por que é difícil aprender a redigir, quais são as maiores dificuldades envolvidas na produção de um texto, como as crianças escrevem e se desenvolvem como redatoras, quais os comportamentos característicos dos bons e dos maus redatores”. A autora destaca ainda que, para ensinar a redigir, o professor deve reconhecer que a escrita é uma atividade comunicativa que desempenha funções definidas e cada vez mais diversificadas no dia a dia de uma sociedade letrada. Assim, podemos levar em conta que o ato de redigir não pode ser descontextualizado, sem um propósito comunicativo e um leitor definido. Por exemplo, em vez de propor a escrita de um texto sobre o tema *Os perigos da cólera*, seria preferível para os alunos um tema mais objetivo e com uma utilidade prática, como: *Redija um texto de instruções sobre como se prevenir da cólera, para ensinar às pessoas de seu bairro maneiras de evitar a doença*.

De fato, percebemos que os alunos de Ensino Fundamental questionam o objetivo dos textos que são solicitados a escrever e demonstram muitas dúvidas sobre como escrever e como começar o texto. Logo, se enxergarem uma função social, a escrita se tornará menos difícil e mais acessível, pois poderão simular a situação de comunicação proposta.

Dentro da abordagem da escrita como processo, destacamos o fato de que os componentes da escrita envolvem operações mentais de natureza diferente e conflitante: de um lado, a preocupação com a correção formal, grafia, aparência do texto; do outro, a busca das ideias, a luta com palavras e construções que prejudicam a forma final do texto. Além

disso, há uma oposição entre a velocidade do pensamento e a lentidão da escrita. Isso explica o fato de que, por se preocuparem muito com a avaliação do professor em relação à correção gramatical e ortográfica, muitos alunos deixam a desejar na composição do texto⁶.

Com isso, podemos refletir acerca da necessidade de mudanças nos critérios de avaliação dos textos dos alunos do Ensino Fundamental; não devemos considerar apenas aspectos gramaticais e ortográficos, que são uma parte do processo, mas valorizar a construção do texto. É essencial observar aspectos “mais diretamente relacionados com a capacidade textual, como a seleção e organização das ideias, a manutenção do assunto, a progressão temática e o manejo de recursos de coesão” (VIEIRA, 2005, p. 85).

Segundo Vieira (2005), no processo de produção textual, conciliam-se exigências de natureza e níveis diferentes, já que o redator realiza operações diversificadas, como: gerar ideias, produzir e revisar o texto, momento em que se coloca na posição de autor e de leitor. Em vista desses subprocessos, não se deve tratar a escrita como um produto e atentar apenas ao texto final do aluno, mas reconhecê-la como um processo que exige várias habilidades e, por isso, é uma atividade difícil.

Mas como ensinar a redigir nessa abordagem? De acordo com Vieira (2005, p. 86), “na abordagem da escrita como processo valorizam-se mais as operações e habilidades necessárias à elaboração do texto do que o produto final obtido”. Desse modo, ensinar a redigir precisa envolver atividades de leitura (para gerar ideias), seleção das ideias, edição e revisão do que se escreve, sem dispensar a produção do texto completo, para que a escrita não seja percebida pelos alunos como uma atividade fragmentada.

Além de rever os critérios de avaliação dos textos dos alunos e valorizar as diferentes habilidades que a escrita envolve, também é importante ampliar a frequência com que redigem, pois, para aprender a redigir, é preciso escrever com assiduidade. Portanto, trabalhamos com exercícios de escrita na maioria dos módulos da SD aplicada. Acentuamos, também, atividades de leitura e debates sobre os textos lidos, pois o hábito da leitura também contribui para a capacidade de redigir, além de estimular o prazer em ler e, dessa forma, em aprender sobre as convenções de escrita.

Acerca da apreciação dos textos pelo professor, Vieira (2005) afirma que as correções

⁶ Consideramos de extrema importância a constatação de Vieira (2005) quando afirma que a solução pedagógica para lidar com as duas faces contraditórias da escrita é separar as duas atividades: primeiro levar o aluno a compor sem se preocupar com a transcrição; depois, orientá-lo para revisar e reescrever o texto (fazendo-o compreender que a atividade de revisão faz parte do processo de redigir um texto).

feitas na versão final do texto não ajudam a melhorar a escrita; portanto, o *feedback* deve ser dado durante o processo de escrita, com anotações no próprio rascunho, não no texto final. Essa é uma das maiores dificuldades dos professores do Ensino Fundamental, pois geralmente as turmas possuem cerca de 30 a 40 alunos, o que torna esse trabalho árduo, além de quase inexecutável em sala de aula. Ainda assim, em nossa pesquisa, buscamos acompanhar os alunos durante a composição do texto e fazer as intervenções que julgássemos necessárias, na medida do possível, inclusive de forma coletiva, de acordo com as dificuldades que foram observadas. Procuramos, ainda, valorizar o ensino dos gêneros textuais em sala de aula, conforme orientam os PCN, escolhendo um gênero – carta de reclamação – e uma temática próximos à realidade dos alunos, por meio do procedimento SD, que é tema da próxima seção.

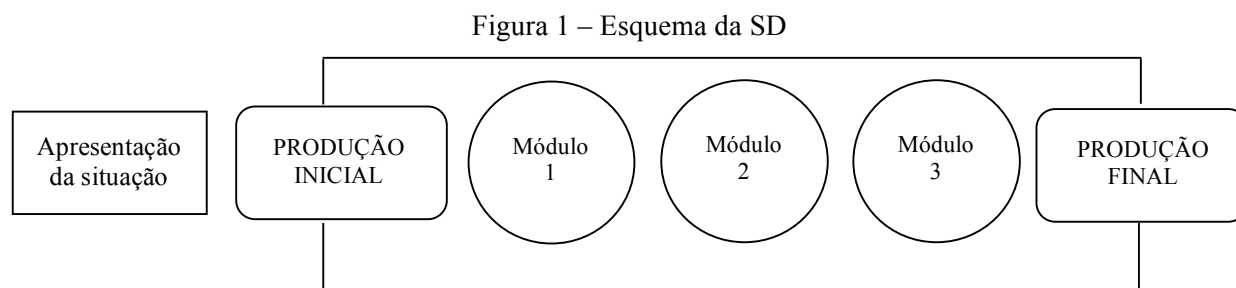
3 A proposta da SD e o gênero carta de reclamação

Na pesquisa, optamos por aplicar, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, uma SD voltada para o gênero carta de reclamação, a fim de desenvolver a habilidade de produção de textos escritos pelos alunos desse nível. O trabalho com SD em sala de aula tem sido bastante discutido e cada vez mais indicado por estudiosos, especialistas e professores de Língua Portuguesa (GONÇALVES; BARROS, 2010; VARGAS; MAGALHÃES, 2011; ANDRADE, 2012) como um importante instrumento de ensino e aprendizagem, auxiliando o professor – especialmente na rede pública de ensino – que geralmente conta apenas com o livro didático em sala de aula. Assim, nosso trabalho também é fundamentado nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), que apresentam a SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A estrutura do procedimento é representada, de acordo com os autores, pelo esquema na Figura 1.

Seguimos o nosso trabalho com as orientações dos autores em relação ao decurso com a SD: primeiramente, após uma *apresentação da situação* acerca da tarefa de produção escrita, os alunos devem elaborar um primeiro texto, correspondente ao gênero trabalhado, que será a *primeira produção*. A partir da análise desses textos, o professor deve adequar as atividades e os exercícios da sequência às habilidades e dificuldades reais da turma, a fim de levá-los a dominar o gênero estudado.

Posteriormente à primeira produção, vêm os *módulos*, que devem ser constituídos de atividades e exercícios voltados para o domínio do gênero em questão, trabalhando os

problemas da turma, diagnosticados no primeiro texto, de forma sistemática e aprofundada. De acordo com os autores, os alunos poderão colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante os módulos na *produção final*, quando poderão analisar, com o professor, os progressos conquistados com o desenvolvimento dos módulos⁷.



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção final é importante para o aluno porque lhe indica os objetivos a serem atingidos e dá-lhe um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem, além de servir-lhe de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita, e permitir-lhe avaliar os progressos realizados. Já na perspectiva do professor, a produção final permite realizar uma avaliação somativa e utilizar vocabulário e critérios de avaliação que sejam compreendidos por ambas as partes, concentrando-se em pontos essenciais que devem ter sido aprendidos pelos alunos durante os módulos da SD. Assim, devemos avaliar em um sentido mais amplo, observando os progressos adquiridos e os pontos mal assimilados, para uma possível continuação do trabalho com o gênero estudado.

Em nossa SD, trabalhamos a tipologia argumentativa, visando ao estudo da carta de reclamação, visto que, em nossas práticas sociais, a carta pode atender a objetivos diversos. Através dela, podemos nos comunicar com pessoas próximas a nós (familiares, amigos, companheiros) ou mais distantes de nós (empresas, autoridades) e não nos referimos apenas à distância, mas também ao grau de intimidade. Por isso, podemos afirmar que há vários tipos de cartas, que podemos perceber ao nosso redor, como a carta pessoal, a carta de solicitação, a carta de reclamação e a carta do leitor, para citar alguns exemplos.

⁷ Para conhecimento aprofundado sobre como os quatro componentes da sequência didática devem ser explorados, recomendamos a leitura de: DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

Desse modo, as várias possibilidades de uso das cartas remetem a distintos campos de atividades: a propaganda, os negócios, a correspondência pessoal. Essas categorias demonstram o papel que a carta representa na interação social. Nessa perspectiva, podem ser analisadas como subgêneros do gênero carta (MELO, 2009).

Considerando que a situação comunicativa a ser realizada em nossa pesquisa visa ao registro de uma reivindicação dos alunos acerca de um problema enfrentado na escola, optamos pelo gênero carta de reclamação, escolha motivada pelos fatores anteriormente citados. Também acreditamos que, ao praticar a produção de textos pertencentes a esse gênero, os alunos poderão, além de dominá-lo, utilizar os conhecimentos adquiridos em sua realidade dentro e fora da escola. Assim, podemos exercitar os aspectos constitutivos desse tipo de texto, as principais dificuldades dos alunos ao redigir e também a argumentação.

Quanto à estrutura da carta de reclamação, exemplo de gênero da ordem do argumentar⁸, destacamos o modelo proposto por Melo (2009), por se aproximar do nosso contexto de pesquisa em sala de aula do Ensino Fundamental:

- i) *abertura do evento*: cabeçalho, vocativo e saudação;
- ii) *corpo da carta*: constatação inicial, argumentação + problematização, resolução e/ou reivindicação e conclusão-avaliação; e
- iii) *encerramento do contato*: pré-encerramento, despedida e assinatura.

Esse modelo mostra-se acessível para que os aprendizes consigam expressar sua reclamação e seus argumentos de maneira clara e objetiva, através de um texto escrito. Não pretendemos apenas exigir que os alunos redijam seus textos cumprindo um formato com rigor, como se fosse uma “fórmula”, mas facilitar a compreensão dos aspectos constitutivos do gênero a ser estudado e produzido por eles. Por isso, adotamos um modelo de análise bem semelhante, um pouco mais conciso e adequado à nossa proposta de produção, fazendo adaptações que consideramos necessárias para uma melhor compreensão dos alunos com os quais trabalhamos e que empregamos ao aplicar os módulos e avaliar os textos dos alunos:

- i) *abertura do evento*: cabeçalho, vocativo e saudação;
- ii) *corpo da carta*: constatação do problema + reclamação, argumentação, reivindicação e conclusão; e

⁸ Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os gêneros podem ser agrupados de acordo com algumas regularidades linguísticas e seus domínios essenciais de comunicação na sociedade. Assim, dividem os gêneros em cinco capacidades de linguagem dominantes: *narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações*. Contudo, ressaltam que um gênero não pode ser classificado de maneira absoluta em um agrupamento, mas pode ser protótipo de um, já que essa organização facilita o trabalho didático.

iii) *encerramento do contato*: despedida e assinatura.

Essa estrutura composicional do gênero e outros aspectos que pretendíamos abordar para desenvolver a competência escrita dos alunos, baseados em suas dificuldades, foram estudados dentro de uma SD, de acordo com os procedimentos descritos na seção a seguir.

4 A SD como proposta de intervenção para o desenvolvimento da competência escrita

Nas subseções que se seguem, apresentamos o contexto, os procedimentos e a análise dos dados da pesquisa.

4.1 Participantes e contexto da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram alunos que frequentaram a turma de 9º ano de uma escola da rede pública de Fortaleza, do ano de 2014. Nessa turma, havia 34 alunos matriculados no início do ano, com faixa etária entre 13 e 18 anos. Porém, 29 alunos frequentaram efetivamente as aulas até o final do ano.

A SD proposta foi inserida no plano de curso da turma, considerando que os alunos, no último bimestre, já haviam estudado a tipologia argumentativa e conheciam alguns gêneros pertencentes à ordem do argumentar. A partir dos conhecimentos prévios acerca da tipologia argumentativa, já que os alunos ainda apresentavam dificuldades em produzir textos dessa natureza, estudamos a *carta de reclamação* por meio de SD com quatro módulos, realizada em seis encontros, de duas horas-aula cada, durante o quarto bimestre do ano letivo de 2014. Os procedimentos e a participação da turma na SD são mostrados na seção a seguir, para posteriormente apresentarmos a análise dos dados.

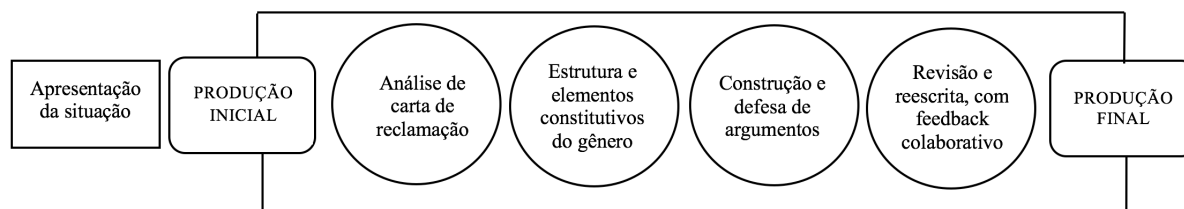
4.2 Procedimentos e participação dos alunos nas atividades da SD

Os encontros foram planejados com base nos estudos realizados a respeito do procedimento SD como estratégia de ensino dos gêneros textuais e dos procedimentos das etapas de escrita, como planejamento, edição, revisão e reescrita do texto, conforme Flower e Hayes (1981), Kato (1998) e Vieira (2005). A SD foi organizada em quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, aplicação dos módulos e produção final, conforme mostra a Figura 2.

Inicialmente, no primeiro encontro com a turma, apresentamos a proposta de trabalho com a SD, isto é, o projeto a ser desenvolvido durante as semanas seguintes, explicando seus objetivos e falando sobre o gênero que seria estudado: a carta de reclamação. A maioria dos alunos se mostrou bastante interessada, pois alegava ter dificuldades na produção do texto

escrito e desejava melhorar essa habilidade antes de ingressarem no Ensino Médio.

Figura 2 – SD para o 9º ano: síntese dos módulos



Fonte: adaptada de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Em seguida, relembremos o gênero *carta* e suas principais finalidades, ressaltando que é um dos gêneros textuais mais antigos e conhecidos pela nossa sociedade. Também discutimos em que situações poderíamos utilizar a carta para fazer uma reclamação, mas sem entrar em detalhes sobre a composição do gênero carta de reclamação. Os alunos apontaram situações como: reclamar de um produto com defeito para uma empresa ou da falta de segurança e de hospitais para o governo.

Realizamos também uma atividade oral, que consistia em classificar quatro diferentes exemplos de carta, de acordo com seu conteúdo e seu propósito comunicativo. As opções eram: carta pessoal, de apresentação, de reclamação e de solicitação. No entanto, não focamos na estrutura composicional, que seria estudada nos módulos da SD.

Após essa conversa inicial, isto é, a apresentação da situação, debatemos coletivamente acerca dos principais problemas que os alunos observavam na estrutura física da escola. Os mais relatados por eles foram em relação à quadra, aos banheiros, ao refeitório e à falta de conforto nas salas de aula.

Em seguida, com base no debate, solicitamos que os alunos produzissem, individualmente, uma carta de reclamação direcionada ao Secretário Municipal de Educação, relatando os problemas apontados por eles e pedindo providências do órgão para melhorias na escola, já que ela não recebia recursos suficientes para resolvê-los. Esses textos compõem a *produção inicial* dos estudantes. Observamos os alunos enquanto produziam seus textos, sondando a respeito do processo de planejamento de escrita (se havia). Poucos deles fizeram rascunho antes de escreverem na folha de produção recebida. Além disso, durante a produção das cartas, os alunos tiveram dúvidas relacionadas à estrutura e à organização do texto, mas foram orientados a redigirem da maneira que julgassem adequada, e a procurarem lembrar os

elementos do gênero e tentar atender o máximo possível ao gênero carta de reclamação, de acordo com seus conhecimentos prévios. Posteriormente, realizamos uma análise dos textos iniciais produzidos pelos alunos, a fim de examinar as principais dificuldades na construção do exemplar do gênero, as quais precisariam ser exploradas nas atividades dos módulos aplicados nos encontros seguintes da SD, a fim de adequá-la à realidade da turma.

Durante os módulos, cada um com duração de duas horas-aula, foram realizadas atividades de leitura compartilhada, exercícios de compreensão e de produção de textos escritos, mediados pelo professor, sobretudo acerca do gênero carta de reclamação, além de debates sobre temas que fazem parte da realidade dos alunos, com o objetivo de desenvolver sua capacidade argumentativa e reflexão para a produção textual. Também foram apresentadas, de maneira coletiva, as principais dificuldades da turma diagnosticadas na produção inicial.

Foram aplicados quatro módulos, com atividades que trabalharam, sobretudo: o planejamento das ideias, a organização e a revisão do texto, além da reescrita, que foi praticada no último módulo, antes da produção final. Seguindo o planejamento dos módulos, ao realizar um *feedback colaborativo*, os alunos realizaram atividades de revisão e reescrita dos seus textos (cartas de reclamação), observando tanto a estrutura do gênero quanto o seu conteúdo, orientados pelo professor e também com a participação dos colegas. Com isso, chegaram ao seu texto final, aplicando os conhecimentos adquiridos durante a SD.

Encerrando a SD e a coleta de dados, os alunos realizaram a produção final da carta de reclamação. Todavia, dessa vez não reescreveram os textos no papel, pois utilizamos a tecnologia no encontro final, a fim de motivar ainda mais a participação dos alunos. Além de digitar as cartas, eles teriam a oportunidade de enviar – voluntariamente – seus textos para a SME, através da página oficial do órgão⁹. Assim, a produção final foi elaborada no laboratório de informática da escola. Com essa atividade, buscamos integrar a escrita à mão à escrita digital, transitando do papel à tela do computador, explorando a velocidade e a flexibilidade dos recursos na escrita digital, que proporciona uma maior percepção gráfica e visual do texto (VIEIRA, 2005).

Os textos finais foram analisados em relação à apropriação do gênero estudado e de sua estrutura composicional, com o objetivo de avaliar se os alunos conseguiram desenvolvê-la satisfatoriamente e se a aplicação da SD favoreceu o desenvolvimento da competência

⁹ Cf. acessando o *link* “Contato” no *site*: <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/>.

textual dos estudantes, de acordo com o que foi observado em suas produções iniciais, examinando seu desempenho em ambas as produções. Além disso, verificamos a frequência de cada aluno em todos os encontros e chegamos ao *corpus* de 40 produções textuais, com duas versões (a produção inicial e a produção final) de alunos que participaram de todas as atividades realizadas na SD, em um total de 20. Essa análise é desenvolvida na subseção seguinte, com exemplos de produções que apresentaram avanços mais significativos.

4.3 Análise dos dados: a apropriação do gênero carta de reclamação

Nossa análise, subdividida em três subseções, foi pautada no modelo da estrutura da carta de reclamação proposto em nossa pesquisa, conforme anteriormente apresentado (cf. Seção 3), e explicado aos estudantes durante o desenvolvimento da SD. Na primeira subseção, verificamos a presença dos elementos da *abertura do evento* e quais foram os mais utilizados pelos alunos, especialmente em suas produções finais, uma vez que esses elementos possuem uma disposição adequada no texto e são bastante característicos do gênero carta. Na subseção subsequente, dessa vez observando o *corpo da carta*, damos mais atenção ao conteúdo e ao desenvolvimento dos argumentos dos alunos, verificando se cumpriram com a apresentação da reclamação e da reivindicação, tendo em vista o propósito da carta de reclamação produzida. Já na terceira subseção, relacionada ao *encerramento do contato*, observamos a presença da despedida e sua adequação ao destinatário, bem como certificamos a presença da assinatura nos textos produzidos.

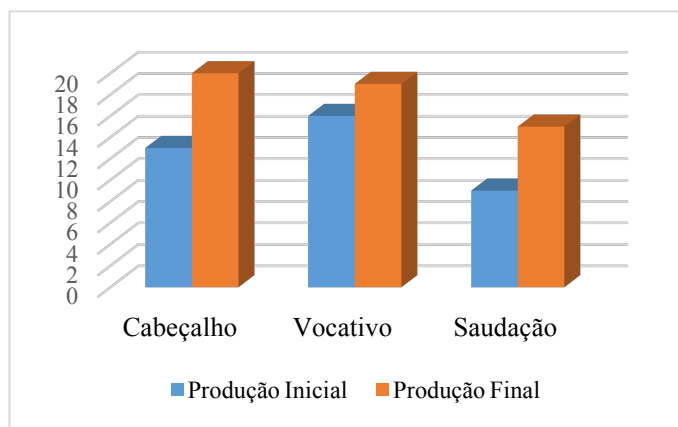
4.3.1 Elementos estruturais da carta de reclamação: a abertura do evento

A primeira categoria de nossa análise, relacionada à abertura do evento, visou identificar os seguintes elementos nas cartas de reclamação: o cabeçalho, composto por local e data; o vocativo, em conformidade com o destinatário; e a saudação, antes do início do corpo da carta. Observamos a presença dos elementos nas produções iniciais e, em seguida, comparamos com as produções finais. No Gráfico 1, demonstramos o resultado dos dados levantados, indicando a evolução percebida entre a primeira e a última produção.

Em relação ao cabeçalho das cartas, ou seja, à observância do local e da data no início do texto, apenas 13 alunos, que corresponde a 65%, recorreram a esse elemento em suas produções iniciais. Já nas produções finais, todos os 20 alunos, isto é, 100%, atenderam a esse item. Portanto, com as atividades, os alunos não tiveram grandes dificuldades relacionadas a esses elementos e, durante as aulas, os reconheceram como importantes para identificar

qualquer carta, não somente a de reclamação. Contudo, em alguns casos foi necessário explicar sobre a disposição adequada de local + data na organização do texto.

Gráfico 1 – Elementos estruturais da abertura do evento nas produções



Fonte: dados da pesquisa.

Vejam os exemplos de um dos participantes da SD, que não realizou o cabeçalho adequadamente em sua primeira produção.

Exemplo 1:

Querido secretario eu quero dizer um pouco do meu colegio as salas de aulas ta sem porta, sem ventilador, e as telhas tão todas quebradas o banheiro ta sem agua [...] (P8, produção inicial)

Exemplo 2:

Fortaleza, 26 de novembro de 2014.

Prezado secretario,

Eu quero falar um pouco do meu colégio, porque as salas de aula estão sem porta, sem ventilador, e as telhas estão todas quebradas, o banheiro esta sem agua [...] (P8, produção final, grifo nosso)

Tendo em vista que, nesta subseção, destacamos uma das categorias analisadas, o cabeçalho, transcrevemos apenas parte da carta. Analisando os trechos selecionados nas duas produções, no início já percebemos um avanço após a realização das atividades da SD, pois a segunda produção apresenta os elementos prototípicos do gênero: local e data. Apesar de termos lembrado na aula, com uma breve revisão, o participante não havia atentado a esses dados ao redigir o primeiro texto. Porém, reescreveu o cabeçalho adequadamente em sua produção final.

O vocativo foi inicialmente atendido por 16 alunos, o que corresponde a 80%, e, após o desenvolvimento dos módulos, esse número aumentou para 19, o equivalente a 95% das produções. Durante a análise, é importante observar não somente a presença desse item, mas

também a adequação dele ao destinatário da mensagem, que, no caso, era o Secretário Municipal de Educação. Assim, o elemento exigia a utilização de uma linguagem mais formal, o que procuramos esclarecer durante os módulos aplicados com a turma.

Quanto à saudação, apenas nove alunos a incluíram na produção inicial, o que corresponde a 45% dos participantes. Na produção final, observamos que esse índice aumentou para 75%, pois 15 alunos atenderam a esse item no último texto.

Muitas vezes, os alunos confundiram o uso do vocativo com a saudação inicial, o que é compreensível, pois geralmente ambos podem vir juntos ou seguidos um do outro. Esclarecemos para eles que o vocativo é fundamental na carta, mas a saudação demonstra cordialidade, como se estivéssemos cumprimentando o destinatário da carta. No caso da carta de reclamação proposta, essa saudação deveria ser mais formal, tendo em vista o distanciamento dos alunos com o Secretário.

Desse modo, analisamos o vocativo junto com a saudação. Vejamos exemplos de mais um dos participantes que apresentou desempenho diferente quando comparamos as duas produções em relação a essa categoria de análise.

Exemplo 3:

01 de outubro, Fortaleza

Hoje venho aqui lhe escrever, para as boas mudanças que podem acontecer na nossa escola E.M.E.I.F. Dom Antônio Batista de Fragoso há muitos problemas entre eles a desvantagem da nossa quadra tem um piso muito ruim [...] **(P19, produção inicial)**

Exemplo 4:

Fortaleza, 26 de novembro de 2014

Senhor Secretário de Educação, bom dia.

Hoje venho aqui lhe escrever, para pedir boas mudanças que podem acontecer na nossa escola, E. M. Dom Antônio Batista de Fragoso. Há muitos problemas, entre eles a desvantagem da nossa quadra que tem um piso muito ruim [...] **(P19, produção final, grifo nosso)**

Em relação a P19, não havia saudação nem vocativo na primeira produção. Na produção final, além de ajustar o local e a data, o participante uniu o vocativo à saudação, elementos que não foram observados em sua produção inicial. Desse modo, atendeu à primeira categoria satisfatoriamente, pois a abertura do evento apresentou cabeçalho, vocativo e saudação.

Assim, em relação à abertura do evento, após a análise dos textos, verificamos que:

- i) apesar de já estarem concluindo o 9º ano, os alunos ainda apresentam dificuldades relacionadas à estrutura composicional dos gêneros, até mesmo ao produzir um

dos mais antigos, como é o caso da carta, pois esse elemento constitutivo – saudação de abertura – é comum às cartas em geral, não apenas à carta de reclamação; e

- ii) antes de solicitar a produção de um texto, não é suficiente que o professor apenas lembre as principais características, como acontece em algumas aulas tradicionais, pois, mesmo após uma revisão sobre o gênero carta, muitos alunos não lembraram de elementos básicos do gênero.

Com o desenvolvimento da SD, a qualidade dos textos foi aprimorada não apenas na abertura do evento, mas também nos demais elementos tomados como categorias de análise das produções, conforme explanamos nas próximas subseções. No item a seguir, analisamos o elemento que distingue a carta de reclamação dos demais tipos de carta: o corpo do texto.

4.3.2 Elementos estruturais da carta de reclamação: o corpo da carta

Apresentamos nossa segunda categoria de análise, o corpo da carta, observando o seu conteúdo e o desenvolvimento das ideias dos alunos e verificando se obedeceram basicamente à estrutura estudada durante as atividades da SD: *constatação do problema + reclamação, argumentação, reivindicação e conclusão*, embora tenhamos ressaltado não se tratar de uma “fórmula pronta”, mas de uma sugestão de estrutura que deveria guiá-los na hora de planejar e editar suas ideias, de modo a deixar o texto mais coerente e organizado. Nesse caso, eles deveriam incluir no texto não apenas problemas, mas sugerir soluções e pedir providências à autoridade municipal, atendendo ao propósito comunicativo do gênero.

Em relação às reclamações citadas pelos participantes da SD, quantificamos quais foram as mais recorrentes nas cartas, que foram relacionadas à quadra poliesportiva (29%), aos banheiros (23%), às salas de aula (21%) e ao telhado da escola (16%), conforme verificamos nos exemplos a seguir:

Exemplo 5:

[...] Meu nome é P4, sou da escola EMEIF Dom Antônio Batista de Frágoso e estou mandando esta carta para lhe contar alguns problemas que tem aqui na escola, e os principais problemas é a nossa quadra que está totalmente desestruturada, algumas salas de aula estão sem porta, outras não tem ventiladores bons, os banheiros também estão sem portas, o telhado tem muitas goteiras, a escola é muito pixada etc.

Eu queria que o senhor consertasse pelo menos a quadra por que é o lugar que mais ficamos e jogamos e com a quadra do jeito que está não dá para fazer muito isso, mais e o senhor desse um jeito, tomasse alguma providência eu agradeceria muito. [...] (P4, produção inicial)

Exemplo 6:

[...] Meu nome é P4 e estudo na escola Dom Antônio Batista de Frágoso e estou lhe enviando esta carta para

reclamar de alguns problemas que há aqui na escola, tais como algumas salas sem portas, banheiros também sem portas, algumas salas estão com buracos no telhado, outras não tem bons ventiladores, a escola inteira esta totalmente pichada.

Mas o principal problema que a escola esta enfrentando é a quadra, que esta completamente desestruturada. O telhado da quadra tem muitas goteiras, há também alguns buracos no chão da quadra, a arquibancada esta destruída e eu a partir desta carta vim solicitar a reforma destes problemas da quadra, por inicio.

Eu iria me sentir muito agradecida se o senhor mandasse os materiais necessarios para esta reforma da quadra e os outros problemas o senhor pode resolver depois, mas a principio comece pela quadra, pois precisamos desse espaço para praticar educação física. [...] **(P4, produção final)**

Como podemos observar no Exemplo 5, no corpo da carta da produção inicial, o participante aborda alguns problemas da escola de maneira geral e, em relação à quadra, de maneira resumida. Porém, em sua produção final, além de mencionar problemas gerais da escola, enfatiza a necessidade da reforma da quadra, defendendo-a como principal problema e apresentando argumentos para justificá-la, além de solicitar uma solução, como o pedido do envio de materiais para a escola.

Apesar de notarmos algumas dificuldades no uso das normas da escrita culta, principalmente no que se refere à acentuação das palavras, o participante organizou melhor seu texto e acrescentou informações importantes, quando comparamos as duas versões da carta. Constatamos, então, a importância da revisão e da reescrita do texto para o aluno, que mostrou um significativo avanço após a aplicação da SD.

Para o professor, é recompensador constatar o desempenho satisfatório do aluno em sua segunda produção, que foi realizada algumas semanas após a primeira. Acreditamos que é muito importante também para o aluno acompanhar e verificar o seu progresso, comparando seus textos. Dessa forma, ele se sente mais motivado a escrever e a respeitar os processos de escrita sempre que for redigir, praticando o planejamento das ideias, a revisão e a reescrita do texto, pois vê que realmente traz bons resultados, apesar das dificuldades.

Vemos, com outros exemplos, a seguir, o progresso no corpo das cartas produzidas pelos alunos, quando comparamos a primeira produção com a produção final, a fim de legitimar nossa tese de que os textos produzidos após o desenvolvimento da SD apresentariam avanços e desempenho satisfatório no que se refere ao processo de produção escrita e à apropriação do gênero carta de reclamação.

Exemplo 7:

Fortaleza, 1 de outubro de 2014

Olá, Senhor Secretario municipal de educação, estou escrevendo essa carta para falar um pouco dos problemas da escola e sugerir algumas melhoras. Alguns problemas parte do meu ponto de vista, e alguns do ponto de vista geral.

Em algumas salas quando chove alaga toda sala, pois não temos fôrro. Sugiro que forrem o teto de toda escola. Outro problema muito sério é a quadra, quando chove alaga toda quadra, o telhado está todo acabado, além de ser um ambiente muito quente e desagradável de estar. Os banheiros estão sem portas, e tudo muito velho. Desde já agradeço sua compreensão.

P7, estudante da escola Dom Antonio Batista de Fragoso. **(P7, produção inicial)**

Exemplo 8:

Fortaleza, 26 de novembro de 2014.

Olá, Senhor secretário municipal da Educação.

Estou escrevendo essa carta para falar um pouco dos problemas da escola Dom Antônio Batista de Fragoso e sugerir algumas melhorias.

Em algumas salas da escola quando chove molha tudo, existem goteiras por toda sala, pois não temos forro. Sugiro que as salas sejam reformadas com PVC.

Na quadra de esportes temos problemas com a sonora, com goteiras, com o piso, com o telhado, além de ser um ambiente muito quente e desagradável de estar, então no caso da quadra sugiro uma reforma geral.

Os banheiros estão em um caso crítico, os vasos estão velhos, sem portas, e se torna um local bem desagradável, precisa de consertos urgentemente.

Desde já agradeço sua atenção.

Atenciosamente.

P7, aluno da escola Dom Fragoso. **(P7, produção final)**

Em sua produção inicial, além de incluir a saudação e o vocativo junto ao corpo da carta, P7 relatou os problemas da escola de forma resumida e com poucas sugestões, ou seja, faltaram argumentos e reivindicações. Já em sua produção final, o participante organizou melhor as ideias, com as principais reclamações em parágrafos distintos, justificando suas impressões, e para cada uma apresentou uma sugestão ou reivindicação. Se considerarmos a estrutura explanada em um dos módulos da SD, poderíamos citar como exemplo:

- i) constatação do problema: *goteiras na sala de aula*;
- ii) argumentação: *não temos forro*; e
- iii) reivindicação: *colocar PVC nas salas*.

Desse modo, os dados evidenciam que houve adequação aos elementos do corpo da carta, demonstrando apropriação do gênero, inclusive nas demais categorias de análise (*abertura do evento e encerramento do contato*); por isso, consideramos importante mostrar toda a carta. Todavia, destacamos o progresso em relação às ideias no corpo do texto, que, em sua segunda versão, se apresentou mais organizado e bem fundamentado quanto à construção de argumentos, que trabalhamos em uma das atividades dos módulos.

Observemos, agora, as duas versões do corpo da carta de mais um participante da SD que também apresentou progresso significativo.

Exemplo 9:

[...] Oi, meu nome é P15, mais conhecida como xxx, estudo na escola Dom Antonio Batista de Fragoso aqui no distrito educacional I, eu gostaria com uma estudante falar sobre os problemas da minha escola que não são

pouco tá bom!

Primeiro a entrada a calçada esta praticamente destruída, o banheiro das meninas na tem porta, e nem sempre é limpo, na sala de aula também não tem porta na minha sala os ventiladores um não ter pegado, e também tem a hora do lanche que as vezes não tem colher para todos e temos que espera os outros terminarem e lavar a colher. Mas o principal é a nossa quadra que esta precisa de muita coisa que é onde a gente si diverti, o piso está horrível o teto está cheio de furos, e também faz muito calor lá, e cheio de poeira as parede pichadas e toda vida que chuva molha toda. Espero que você faz o possível para ajudar a gente. [...] **(P15, produção inicial)**

Exemplo 10:

[...] Meu nome é P15, estudo na escola Dom Antônio Batista de Fragoso no distrito educacional I. Eu gostaria como uma estudante de falar sobre os problemas da minha escola.

A entrada da escola está praticamente destruída, o banheiro das meninas não tem porta e nem sempre é limpo, na sala de aula também não tem porta, esses locais precisam de concerto.

Mas, o principal problema é com a quadra que esta precaria, com a estrutura que não é boa. No teto há muitos buracos que quando chove molha ela inteira, o piso está horrível, o teto está cheio de furos, também é muito quente tanto na quadra como na escola inteira, na sala não tem ventiladores pra todo mundo.

E também tem a hora do lanche que as vezes não tem colher para todos e temos que espera os outros terminarem e lavar a colher.

Espero que com esta carta o senhor veja o quando uma escola precisa de cuidados porque é dali que vai futuros profissionais. [...] **(P15, produção final)**

A aluna P15 não apenas organizou a paragrafação do seu texto, como adequou a linguagem utilizada para dirigir-se à autoridade. Por exemplo: logo no início do corpo da carta, inicialmente havia utilizado a saudação “oi”, o que não se repetiu na versão final de seu texto. Além disso, retirou do primeiro parágrafo seu apelido, pois deve ter percebido que o propósito comunicativo não demandava tal informação e que a situação requeria um distanciamento, um tratamento mais formal com o interlocutor.

A linguagem utilizada nas cartas foi um dos aspectos discutidos no *feedback* colaborativo do professor, pois não foi feita uma correção resolutiva¹⁰ das produções iniciais, e sim uma posterior discussão das principais dificuldades observadas. Uma dessas dificuldades foi o fato de alguns alunos utilizarem a linguagem informal no contato com uma autoridade política, que requisita um certo distanciamento. Afinal, como se tratava de uma correspondência oficial, “o leitor (destinatário: prefeito, reitor, diretor de banco etc.) espera um tratamento formal e respeitoso de seu interlocutor (de quem escreveu a carta)” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 84).

Examinamos, a seguir, os exemplos de mais um participante que adequou a linguagem utilizada em sua produção inicial, momento em que utilizou algumas gírias:

¹⁰ Segundo Ruiz (2013), a correção resolutiva consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros, o que requer bastante tempo e empenho do professor. De acordo com a autora, “o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor” (RUIZ, 2013, p. 41).

Exemplo 11:

Fortaleza, 01 de outubro de 2014.

Senho secretario da educação.

Senho secretario da educação, eu sou aluna da escola dom antonio batista de Fragoso. Vou fala um pouco sobre a escola, a escola está um pouco danificada vou sita algumas coisas tipo a quadra precisar de uma reforma porque o telhado ta furado, tem uma parte tipo por onde desse a água pela calha que inves de levar a água ta caindo a água na quadra e alaga toda ela.

Tem também o teto das salas que estão acabado quando chove fica molhando todo mundo molhando as coisas ate que melhorou um pouco depois que tamparam os buracos mais ainda ta aberta uma parte aqui. As salas não tem porta e nem os banheiros. Outra coisa as salas a maioria tem só um ventilado.

A sala de informatica os computadores não é todos que estão prestando tem muitos que nem liga. Eu não tou escrevendo tudo isso pra você vir aqui e ajeitar tudo não. Apenas tou tentando melhora a nossa escola. Vamos tenta resolver isso.

Aguardo resposta. **(P3, produção inicial, grifos nossos)**

Nessa produção, observamos que o estudante empregou expressões geralmente utilizadas na linguagem oral e em situações informais, como as palavras “ta” (está) e “tou” (estou) e como a gíria “tipo”, cotidiana principalmente entre os jovens. O fato que nos surpreende, nesse caso, é que P3 redigiu corretamente a conjugação do verbo “estar”, na terceira pessoa do singular, no início da carta (“a escola está um pouco danificada”), o que não aconteceu nas ocorrências seguintes do verbo. Esse tipo de deslize é frequente quando os estudantes escrevem com muita rapidez, visando apenas à entrega da atividade, mas pode ser corrigido na etapa de revisão do texto, dedicando mais atenção à linguagem adequada e à escrita das palavras, uma vez que suas ideias (em relação a conteúdo) já estão desenvolvidas.

Na produção final, após os *feedbacks* em sala e a revisão do texto, P3 aprimorou a linguagem utilizada, buscando redigir mais formalmente e substituindo a gíria que utilizou na primeira versão. O texto final foi o seguinte:

Exemplo 12:

Fortaleza, 26 de novembro de 2014

Senhor secretario da educação, olá bom dia

Eu sou aluna da escola Dom Antonio Batista de Fragoso. Vou fala um pouco sobre a escola, a escola está um pouco danificada, vou sita algumas coisas, como a quadra que precisa de uma reforma porque o telhado está furado, tem tambem a calha que está quebrada, ai inves de levar a água a água cai toda na quadra e alaga tudo.

Tem também o teto das salas que está acabado, quando chove fica molhando todo mundo e molha ate os nossos materiais, ate que melhorou um pouco mais ainda tem uma parte aberta. Tem as salas e os banheiros também que não tem porta.

Nas salas também não tem ventilador, algumas só tem um ventilador. Na sala de informatica os computadores não são todos que estão funcionando, tem muitos que nem liga.

Eu não estou escrevendo tudo isso pro senhor vir aqui e ajeitar tudo não. Apenas estou tentando melhora a nossa escola. Vamos tenta resolver isso.

Aguardo resposta. **(P3, produção final, grifos nossos)**

Destacamos, com as produções desse participante, mais um exemplo dos casos em que

os alunos retificaram a linguagem utilizada na carta de reclamação. Contudo, podemos notar, principalmente em sua produção inicial, algumas dificuldades relacionadas a outros temas, que também podem ser trabalhados nos módulos de uma SD para o 9º ano, dependendo das necessidades da turma, tais como:

- i) emprego adequado das letras maiúsculas e minúsculas;
- ii) escrita correta dos verbos no infinitivo (não omissão da letra *r*);
- iii) concordância nominal e verbal;
- iv) pontuação (principalmente o uso correto da vírgula e do ponto final); e
- v) ortografia e acentuação das palavras.

Considerando nossa experiência como docente em turmas do Ensino Fundamental II e a análise do *corpus* de nossa pesquisa, refletimos que esses itens poderiam sintetizar os conteúdos nos quais os alunos apresentam mais dificuldades ao produzirem textos escritos. O primeiro texto de P3, por exemplo, pode demonstrar essa constatação, pois encontramos múltiplas dificuldades no mesmo texto, o que também pode ser observado em produções de outros participantes.

Valendo-se da SD como proposta de intervenção para desenvolver a competência escrita, o professor pode identificar quais são as necessidades mais urgentes de cada turma, pois não é recomendável trabalhar todas elas em apenas uma sequência. Ainda assim, nos *feedbacks* colaborativos, coletivo (professor-turma) e em duplas (aluno-aluno), podem-se discutir dificuldades acerca de conteúdos diversos, mostrando exemplos e esclarecendo as dúvidas dos alunos naquele momento. Dessa forma, refletindo através de exemplos e exercitando a produção de textos, os alunos podem identificar em que precisam progredir, sem precisar apenas “decorar” regras gramaticais durante os módulos.

Outro progresso que constatamos ao compararmos as duas versões de alguns participantes da SD está relacionado à construção de períodos muito longos nas produções iniciais. Muitos alunos têm o hábito de construir períodos extensos, não empregando corretamente os sinais de pontuação e tornando a leitura exaustiva e, às vezes, confusa. Após chamarmos a atenção (de forma coletiva) para esse descuido observado nas primeiras produções, inclusive a respeito da paragrafação, alguns alunos identificaram o problema e tentaram corrigi-lo, construindo períodos mais curtos e distribuindo as ideias do texto em um maior número de parágrafos.

Apresentamos, nos exemplos seguintes, as produções do participante P14, que

conseguiu – em sua última produção – construir períodos mais concisos e manter os argumentos para defender seu ponto de vista sobre as inadequações verificadas por ele na infraestrutura da escola, dentre outros progressos que podem ser observados.

Exemplo 13:

Para secretário da educação

Fortaleza-CE, 24 de novembro de 2014

Olá, caro secretário municipal de educação,

Estou lhe escrevendo essa carta hoje para relatar os problemas do meu colégio que se chama Dom Frágoso. Os problemas do meu colégio são muitos como a falta de infraestrutura nas salas e nos banheiros. Nas salas os problemas são: falta de ventiladores que deveriam ser ar-condicionados porque nós merecemos ter um conforto em sala de aula.

Outra coisa é a falta de um fôrro no teto porque quando chove alaga a sala toda. Outro problema é o piso das salas que é mal feito e cheio de rachaduras. Já nos banheiros existem varios problemas, quando vamos nos trocar para fazer Ed. Física, existe o mal cheiro, falta de água e precisa fazer uma reforma para nós termos um banheiro digno.

O problema mais grave que vou falar agora é a quadra de esportes que tem o teto todo furado e quando chove alaga tudo e vira uma piscina. Outro problema é o risco que nós sofremos talvez até a morte, porque um pedaço de telha pode cair em nossas cabeças e nos termos um traumatismo craniano.

Outro problema do colégio é o ônibus que é pequeno, é uma vam porque é muito pequeno para transportar tantos alunos (a gente fica igual a uma sardinha).

Enfim, esses são os problemas de meu colégio que dão pra resolver com verba para a infraestrutura. Esperamos que possa nos ajudar.

Atenciosamente,

De: P14 (P14, produção inicial)

Exemplo 14:

Para secretário da educação

Fortaleza-CE, 24 de novembro de 2014

Olá, caro secretário municipal de educação,

Estou lhe escrevendo essa carta hoje para relatar os problemas do meu colégio que se chama Dom Frágoso. Os problemas do meu colégio são muitos como a falta de infraestrutura nas salas e nos banheiros. Nas salas os problemas são: falta de ventiladores que deveriam ser ar-condicionados porque nós merecemos ter um conforto em sala de aula.

Outra coisa é a falta de um fôrro no teto porque quando chove alaga a sala toda. Outro problema é o piso das salas que é mal feito e cheio de rachaduras. Já nos banheiros existem varios problemas, quando vamos nos trocar para fazer Ed. Física, existe o mal cheiro, falta de água e precisa fazer uma reforma para nós termos um banheiro digno.

O problema mais grave que vou falar agora é a quadra de esportes que tem o teto todo furado e quando chove alaga tudo e vira uma piscina. Outro problema é o risco que nós sofremos talvez até a morte, porque um pedaço de telha pode cair em nossas cabeças e nos termos um traumatismo craniano.

Outro problema do colégio é o ônibus que é pequeno, é uma vam porque é muito pequeno para transportar tantos alunos (a gente fica igual a uma sardinha).

Enfim, esses são os problemas de meu colégio que dão pra resolver com verba para a infraestrutura. Esperamos que possa nos ajudar.

Atenciosamente,

De: P14 (P14, produção final)

Para o nível dos alunos dessa turma de 9º ano, tendo em vista suas dificuldades de leitura e escrita, a produção acima apresenta um desempenho muito satisfatório, especialmente quanto à observância dos elementos prototípicos do gênero. Além dos

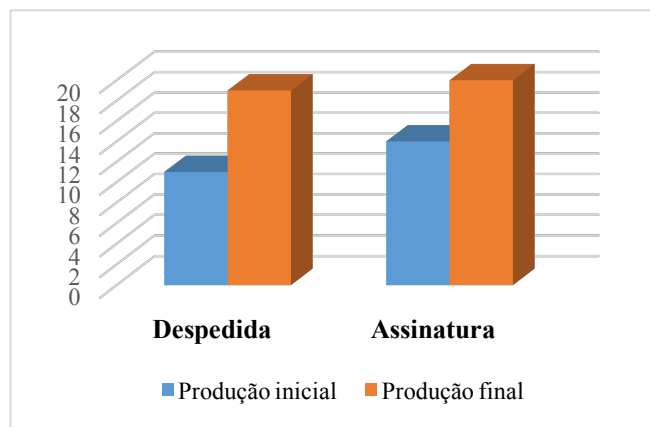
componentes que são característicos do gênero carta, também apresentou reclamação, argumentação e reivindicação, atendendo ao propósito comunicativo do gênero. Assim, acreditamos que os textos produzidos após o desenvolvimento da SD, ou seja, as produções finais, apresentaram avanços e desempenho satisfatório no que se refere ao processo de produção escrita e à apropriação do gênero carta de reclamação.

Após demonstrar o progresso das produções verificando, especialmente, os elementos do corpo da carta, passamos à discussão e análise da próxima categoria, que se refere ao encerramento do contato.

4.3.3 Elementos estruturais da carta de reclamação: o encerramento do contato

Analisamos, nesta seção, os elementos caracterizadores do encerramento do contato – composto por *despedida* + *assinatura* – em cada uma das produções iniciais e finais. Levantamos os dados em uma planilha do programa Microsoft Excel, para mostrar os resultados através dos gráficos subsequentes.

Gráfico 2 – Elementos do encerramento do contato nas produções



Fonte: dados da pesquisa.

Por meio da análise para essa categoria, obtivemos os seguintes resultados:

- i) nas produções iniciais, 11 alunos apresentaram uma despedida ao encerrar a carta e 14 assinaram ao final delas; e
- ii) nas produções finais, por sua vez, 19 estudantes produziram a despedida e todos os 20 estudantes fizeram uso da assinatura.

Assim, no que diz respeito à despedida, o índice de acerto aumentou de 55% para 95% na produção final. Quanto à assinatura, o índice aumentou de 70%, nas primeiras produções, para 100% nos textos finais. Apresentamos alguns exemplos que comprovam a evolução dos

alunos nessa categoria de análise.

Primeiramente, em relação à *despedida*, ressaltamos que alguns estudantes atenderam ao elemento nas duas versões da carta, mas substituíram-no em sua produção final, adequando-o ao seu interlocutor. Outros, por sua vez, não incluíram uma despedida em sua produção inicial, mas o fizeram adequadamente na produção final, conforme exemplos relacionados no Quadro 1¹¹.

Quadro 1 – Alterações nas despedidas das duas versões da carta de reclamação

Participante	Despedida utilizada na produção inicial	Despedida utilizada na produção final
P02	Não houve.	“Aguardo retorno. Atenciosamente.”
P10	“Tchau tchau, espero uma resposta.”	“Atenciosamente.”
P11	“Beijos.”	“Atenciosamente.”
P18	Não houve.	“Obrigado pela atenção.”
P20	“Fortaleza. Data: 01/10/2014”	“Aguardamos resposta”

Fonte: dados da pesquisa.

P10 e P11 haviam utilizado uma despedida de caráter informal, que poderia ser utilizada em uma carta pessoal, por exemplo. Porém, conforme já relatamos em seção relacionada à abertura da carta, explicamos aos alunos a importância da linguagem utilizada nas cartas, visto que se dirigiam ao Secretário de Educação do Município, um destinatário que exigia formalidade e distanciamento. Esse aspecto também deveria ser respeitado na despedida, assim como na saudação inicial. Assim, esses participantes reconheceram a necessidade de modificar o encerramento do contato e adequaram suas despedidas na produção final.

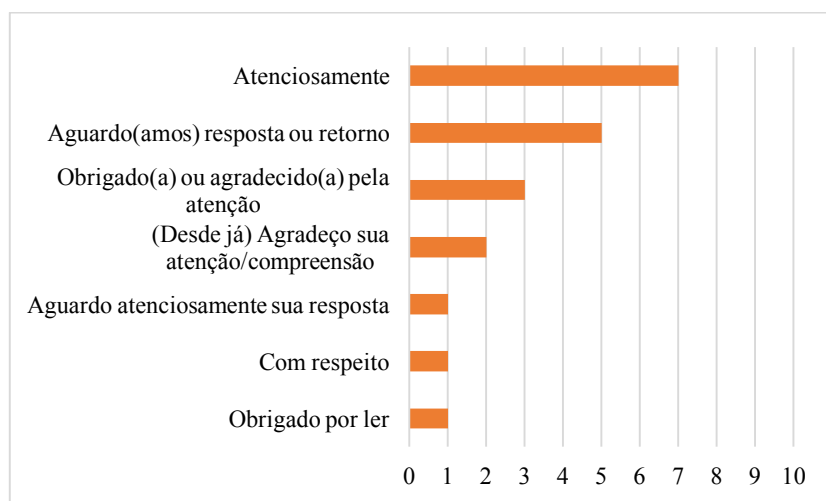
Já nas produções iniciais de P2 e P18, não havia despedida: o contato foi encerrado apenas com a assinatura dos remetentes. Esse fato foi resolvido em seus textos finais, onde acrescentaram as despedidas adequadas. Em relação a P20, finalizando os exemplos mencionados no Quadro 1, observamos que a abertura da carta inicialmente foi deslocada para onde deveria ser o seu encerramento. Isso também pôde ser corrigido após a revisão e a reescrita da primeira produção.

Em relação à análise das despedidas mais recorrentes, optamos por verificá-las apenas nas produções finais, quando os alunos já haviam revisado e reescrito seus textos, com maior atenção para redigir a carta de acordo com os elementos estudados. Sintetizamos todas as

¹¹ Nesta subseção, citamos exemplos de participantes que ainda não foram mencionados nas seções anteriores.

despedidas utilizadas e o resultado está demonstrado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Despedidas dos alunos nas produções finais



Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados nos mostram que as despedidas mais utilizadas pelos alunos foram: “atenciosamente” e “aguardo resposta” ou “aguardo retorno”. Além delas, prevaleceram aquelas que agradeciam pela atenção ou pela compreensão do destinatário (terceiro e quarto itens do gráfico). Ou seja, obtivemos despedidas formais, com adequação ao destinatário da carta, que se tratava de uma autoridade municipal. Ressaltamos que apenas um aluno, em sua produção final, não incluiu uma despedida, encerrando o contato apenas com a sua assinatura.

No que diz respeito às assinaturas, não tivemos, em nossa análise, dificuldades ou particularidades que chamassem a atenção; apenas o fato de que seis alunos, ou seja, um índice de 30% do total de textos analisados, esqueceram esse elemento tão característico do gênero carta, em suas primeiras produções. Já em suas versões finais, todos eles fizeram uso da assinatura da carta, seja apenas com seu primeiro nome ou com nome e sobrenome, na maioria dos casos. Assim, concluímos que a assinatura foi o elemento mais facilmente lembrado por eles ao produzir a carta de reclamação.

5 Considerações finais

Com o desenvolvimento da pesquisa, constatamos que o trabalho com a SD, além de melhorar o desempenho na produção de textos escritos, proporciona o conhecimento do gênero. Através da análise do *corpus*, constatamos avanços nas produções dos alunos tanto em relação à apropriação dos elementos prototípicos da carta de reclamação quanto à habilidade do processo de escrita, além de perceber um maior estímulo dos estudantes com o

desenvolvimento de um projeto próprio para a produção de textos. Entendemos que esse tipo de projeto, além de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, motiva-os a participarem mais das atividades escolares e a se sentirem mais capazes, observando seu progresso.

Outro propósito que desejamos deixar claro, neste trabalho, é a importância de reconhecer, junto com os alunos, a atividade de escrita como processo. Quando os estudantes reconhecem que a escrita requisita habilidades de diferentes naturezas – como a preocupação com ideias, conteúdo, pontuação e aspectos gramaticais –, passam a entender que precisam de um planejamento, que não devem apenas colocar no papel as ideias como vêm primeiramente à cabeça e entregar ao professor, apenas para cumprir uma tarefa e/ou ganhar uma nota.

Podemos afirmar que as aulas tradicionalmente descontextualizadas estão cada vez menos comuns e já temos progredido bastante no que diz respeito ao ensino da produção de textos, já que os professores e, inclusive, os livros didáticos estão voltados para o ensino dos gêneros textuais. No entanto, podemos progredir ainda mais. Acreditamos que a análise dos dois textos (inicial e final), além de certificar a importância da SD para o desenvolvimento da competência escrita, também pode servir de motivação para o aluno, fazendo-o perceber seu progresso e motivando-o a ter o hábito de realizar as etapas recomendadas para o processo de escrita, as quais ratificamos em nossa pesquisa, especialmente: o *planejamento das ideias*, a *revisão* e a *reescrita* do texto. Quando realiza essas etapas, o aluno pode apropriar-se mais de seu texto. Por isso, os estudantes devem ser motivados a se sentirem capazes de se envolver e de completar a tarefa, isto é, de ter competência e controle sobre ela – controle sobre seus textos e sobre a situação de escrita (VIEIRA, 2005).

Esperamos ter contribuído, inclusive, para motivar os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II que ainda não trabalham com a SD a começarem a planejar a utilização desse procedimento como proposta de intervenção para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos. Igualmente, esperamos que aqueles que já utilizam tenham um estímulo para continuarem com esse trabalho, que proporciona muitos avanços aos estudantes, não apenas em relação à apropriação do gênero estudado, mas também à conscientização da importância do processo e à redução de dificuldades na escrita.

Referências

ANDRADE, V. A. B. Uma proposta de ensino do gênero resumo por meio das sequências didáticas.

Anais do SIELP, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 1-10, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

_____; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FLOWER, L; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, v. 32, n. 4, p. 365-387, dez. 1981. DOI: [10.2307/356600](https://doi.org/10.2307/356600).

GERALDI, J. W. (Org.). **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1.

GONÇALVES, A. V.; BARROS, E. M. D. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 1, p. 37-69, jan.-jun. 2010.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

MELO, B. O. R. **Letramento e apropriação do gênero textual carta de reclamação no contexto da educação de jovens e adultos**. 2009. 288 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2009.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

VARGAS, S. L.; MAGALHÃES, L. M. O gênero tirinhas: uma proposta de sequência didática. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 119-143, mar.-ago. 2011.

VIEIRA, I. L. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE, 2005.

Artigo recebido em: 25.07.2016

Artigo aprovado em: 03.11.2016

A gamificação como aliada no processo de produção textual

Gamification as an ally of the text production process

Fábia Magali Santos Vieira*

Rosângela Soares dos Santos Souza**

RESUMO: Neste artigo, apresentamos uma pesquisa em andamento, na qual buscamos analisar as contribuições da gamificação no desenvolvimento de habilidades de escrita de textos narrativos. Embora a narração seja uma tipologia muito abordada nas aulas de língua materna, observamos que persistem dificuldades em relação à estrutura dos textos e, além disso, engajar os estudantes nas atividades propostas tem se constituído um desafio constante para os professores. Defendemos a hipótese de que a gamificação, aplicada ao contexto educacional, é uma estratégia capaz de motivar a participação dos estudantes nas atividades de sala de aula. Como embasamento teórico, adotamos as concepções de texto e produção textual (BRASIL, 1998; MINAS GERAIS, 2008; MARCUSCHI, 2008), sequência narrativa (BRONCKART, 2012), letramento digital (XAVIER, 2005) e gamificação (SCHLEMMER, 2014; VIANNA et al., 2013; FARDO, 2013). Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa está sendo desenvolvida na perspectiva da pesquisa-ação, buscando a reflexão sobre a prática pedagógica, com o objetivo de intervir, a partir de embasamento teórico, nos problemas identificados, minimizando-os.

PALAVRAS-CHAVE: Gamificação. Produção de textos. Narrativa.

ABSTRACT: In this paper we present an ongoing study, in which we analyze the contributions of gamification to the development of writing skills in the production of narrative texts. Although the narrative typology has been widely approached in mother tongue classes, difficulties remain in coping with text structure and engaging students in the activities. We defend the hypothesis that using gamification at school is a strategy to motivate students' participation in classroom activities. As a theoretical basis, we adopt the notions of text and text production (BRASIL, 1998; MINAS GERAIS, 2008; MARCUSCHI, 2008), narrative sequence (BRONCKART, 2012), digital literacy (XAVIER, 2005), and gamification (SCHLEMMER, 2014; VIANNA et al., 2013; FARDO, 2013). The technical procedures are built on action research, aiming at using theoretical background and reflecting upon the pedagogical practice to overcome problems and minimize them.

KEYWORDS: Gamification. Text production. Narrative.

1 Introdução

Nas últimas décadas, a disseminação de novas tecnologias digitais provocou grandes transformações na vida das pessoas. Em plena era digital, os *games* tornaram-se uma forma de entretenimento muito popular, principalmente entre os adolescentes. Observar o crescente fascínio que os *games* exercem sobre as pessoas nos leva a refletir: os *games* podem

* Doutora em Educação FE/UnB. Professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Coordenadora de subprojeto do curso de Pedagogia PIBID/Unimontes. Docente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Unimontes.

** Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Letras – Unimontes. Professora da rede pública estadual de Minas Gerais.

influenciar de forma positiva o modo de pensar e agir dos indivíduos? Nesse sentido, encontramos em Fardo (2013) a afirmação de que, de fato, alguns métodos e elementos presentes nos *games* são capazes de proporcionar aprendizagens úteis em vários domínios da vida, de forma eficiente e prazerosa.

É nesse contexto que surge o conceito recente de gamificação, que consiste em aplicar os elementos, dinâmicas, estilo e pensamentos de *games* a um contexto exterior aos *games*. Assim, entendemos que gamificar significa conhecer e analisar os elementos presentes em jogos, capazes de divertir e engajar os sujeitos, e adaptar esses elementos a situações que normalmente não são consideradas jogos, como na aprendizagem.

Diferentemente do que ocorre com os *games*, nossa experiência em sala de aula, como professores de língua materna, tem nos mostrado o desinteresse de grande parte dos alunos pelas atividades de produção de textos. Foi na busca por estratégias de engajamento nessas atividades que nos propusemos a investigar as contribuições da gamificação no desenvolvimento de habilidades de escrita de textos. Elegemos a produção de textos do tipo narrativo como alvo do nosso trabalho, pois verificamos que, apesar de ser um tipo textual muito comum na escola, ainda existem dificuldades para escrever narrativas com sequência temporal, elementos de conflito, caracterização de personagens, clímax e, principalmente, desfechos coerentes com o processo narrativo desenvolvido.

Lançamos mão da gamificação por ser uma estratégia que, no contexto educacional, pode motivar a participação ativa dos estudantes nas atividades de sala de aula. Nesta proposta, a gamificação se concretizou através da nossa ação de transformar os conteúdos que envolvem a estrutura narrativa em jogos digitais.

A pesquisa sobre a qual discorremos neste trabalho está situada na área de linguagens e letramentos, inserida na linha de pesquisa “leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes”, do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Montes Claros. Para a construção do aporte teórico, adotamos as concepções de texto e produção textual (BRASIL, 1998; MINAS GERAIS, 2008; MARCUSCHI, 2008), sequência narrativa (BRONCKART, 2012), letramento digital (XAVIER, 2005) e gamificação (SCHLEMMER, 2014; VIANNA et al., 2013; FARDO, 2013).

2 O texto como unidade de ensino, a gamificação e o letramento digital na sala de aula

De acordo com Rojo e Cordeiro (2004, p. 7), “não é de hoje que circula e é aceita, no Brasil, a ideia de que o texto [...] é a base do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa”.

Essa concepção começou a ser preconizada no país, ao menos teoricamente, a partir da década de 1980, com o surgimento de algumas propostas curriculares que recomendavam que o ensino de língua materna ocorresse por meio dos textos.

Até então, o texto era visto como um material que possibilitava atividades de análise linguística, leitura e escrita. Embora ocupando lugar central no ensino da língua, o texto se constituía objeto de uso, e não de ensino. A produção textual era resultado do estímulo proporcionado pelo hábito de leitura de bons textos, pois se concebia a ideia de que, através da leitura, o aluno seria capaz de aprender estratégias diversas que poderiam ser utilizadas no planejamento, revisão e editoração do seu próprio texto, no momento da escrita.

No entanto, mesmo tomando como modelo os textos consagrados pelo cânone, o ensino da escrita proposto pela escola acabou por instituir “verdadeiros objetos escolares para o ensino da composição, que vão se transformando em textos exclusivamente escolares, sem qualquer referência textual extraescolar” (SANTOS, 2007, p. 14). Dessa maneira, com a ênfase no ensino das propriedades estruturais dos textos, surgiram os chamados gêneros escolares por excelência: a descrição, a narração e a dissertação.

Para Rojo e Cordeiro (2004, p. 9), com a abstração do contexto de produção e circulação dos textos, concebiam-se uma “leitura de extração de informações (explícitas e implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, e uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos”. Percebe-se que o texto servia apenas como pretexto para o ensino das normas gramaticais, já que era visto como um conjunto de unidades linguísticas (palavras, frases, períodos) organizadas para a expressão do pensamento.

A partir da década de 1990, houve uma mudança no enfoque dado ao texto e seu uso em sala de aula. O contexto de produção e circulação dos textos fica em evidência, bem como seu funcionamento e sentidos gerados e, em segundo plano, as suas propriedades formais. Essa proposta ganha força a partir da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os PCN, que propõem o ensino de língua por meio dos gêneros textuais, visando à preparação dos alunos para uma participação ativa na atual sociedade, cada vez mais letrada e tecnológica.

Na concepção dos PCN (1998), o ensino comprometido com o pleno exercício da cidadania precisa oferecer condições para que os seus estudantes desenvolvam competências discursivas. Dessa maneira, cabe à escola o dever de promover atividades curriculares que

priorizem o texto no processo de ensino-aprendizagem da língua e da linguagem, sempre com o objetivo de capacitar o aluno, que é sujeito social, “a utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 1998, p. 23).

Para um trabalho pautado nessa concepção, não é produtivo eleger como “unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos [...] que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 23). Nessa perspectiva, a unidade básica do ensino deve ser o texto.

Embora haja consenso quanto à centralidade do texto no ensino de língua, existem muitos problemas a serem superados. Marcuschi (2008, p.52) alerta que não devemos imaginar “que o trabalho com o texto tenha virtudes iminentes naturais, a ponto de se tornar uma espécie de panaceia geral para todos os problemas de língua”.

Entendemos que são muitas as formas de trabalhar textos, que dispõem de uma gama de potencialidades a serem exploradas quanto ao ensino da língua. Contudo, Marcuschi (2008) afirma que o texto ainda recebe uma abordagem inadequada e até desastrosa nas salas de aula, apesar dos vários estudos e pesquisas desenvolvidas nessa área.

2.1 Produção de textos na escola

Tendo em vista a relevância de trabalhar o texto como unidade central do ensino de língua materna, é preciso atentar ao fato de que o processo de produção escrita não pode ser visto meramente como um exercício escolar, como ocorre muitas vezes. A escola deve levar o aluno a perceber que a escrita é um objeto social, imprescindível na organização e manutenção da sociedade, pois, conforme afirma Marcuschi (2008, p. 72), o texto “refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói”.

O reconhecimento da função social do texto possibilita que o sujeito-leitor se aproprie dos propósitos comunicativos do autor do texto e, na condição de produtor, pode situar com propriedade seu “projeto de dizer” (PASSARELI, 2012, p. 129). A função social dos textos pode se desdobrar, basicamente, em uma função estética, de entreter, elogiar, sensibilizar, provocar prazer, mas também em uma função utilitária, de informar, formar opinião, explicar, argumentar.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), no planejamento de atividades para ensinar a escrever, é preciso considerar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para

propor sequências de atividades que diminuam a complexidade da tarefa, no que se refere tanto ao processo de escrita quanto ao de revisão do próprio texto. Inicialmente, podem ser propostas atividades que envolvam reproduções, paráfrases ou resumos, pois, com o plano do conteúdo já definido pelo texto modelo, o aluno não terá dificuldades com o que escrever. A atividade oferece possibilidades de se tratar de aspectos coesivos da língua, de aspectos do plano da expressão, o como dizer. Já as atividades de produção em que o aluno é o criador do próprio texto são mais complexas, porque é preciso articular ambos os planos: o do conteúdo e o da expressão. Para a análise desses textos, o olhar do professor precisa deslocar-se da correção para a interpretação; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar (BRASIL, 1998).

2.2 A sequência narrativa em foco

Quanto aos textos narrativos, foco do nosso trabalho, o Conteúdo Básico Comum (MINAS GERAIS, 2008), o CBC, para o Ensino Fundamental, estabelece, no tópico 8, a habilidade principal: reconhecer e usar, de forma produtiva e autônoma, estratégias de textualização do discurso narrativo, na compreensão e na produção de textos. No referido tópico, o CBC orienta, dentre outros, o trabalho com os seguintes conteúdos:

Textualização do discurso narrativo (ficcional)

• Fases ou etapas:

- exposição ou ancoragem (ambientação da história, apresentação de personagens e do estado inicial da ação);
- complicação ou detonador (surgimento de conflito ou obstáculo a ser superado);
- clímax (ponto máximo de tensão do conflito);
- desenlace ou desfecho (resolução do conflito ou repouso da ação; pode conter a avaliação do narrador acerca dos fatos narrados e, ainda, a moral da história). (MINAS GERAIS, 2008, p. 40)

Esse documento estabelece algumas habilidades específicas relacionadas ao trabalho com o texto e sequências narrativas, dentre as quais selecionamos a habilidade 8.1 (reconhecer e usar as fases ou etapas da narração em um texto ou sequência narrativa) como alvo da nossa proposta de intervenção.

Bronckart (2012) afirma que o eixo central da organização de uma sequência narrativa é o processo de intriga. Para formar uma história, os acontecimentos devem estar organizados de maneira que a ação seja completa, com início, meio e fim. Um “todo acional dinâmico”, postulado pelo autor, inicia-se com um estado de equilíbrio; surge então uma tensão, a partir da qual se desencadeia uma ou várias transformações, no fim das quais emerge um novo

estado de equilíbrio (BRONCKART, 2012). Assim, um protótipo simples para a sequência narrativa pode ser resumido pela articulação de três fases: situação inicial, transformação e situação final.

Vários modelos de sequência narrativa foram propostos por teóricos. Entretanto, é a partir de Labov e Waletzky¹ (1967 apud BRONCKART, 2012) que se consolida um protótipo padrão, composto de cinco fases principais, assim dispostas:

- situação inicial: momento de apresentação de um estado de equilíbrio, no qual será inserida uma perturbação;
- complicação: fase em que se introduz exatamente a perturbação e a tensão é iniciada;
- ações: fase que abarca os acontecimentos desencadeados pela tensão;
- resolução: momento em que são introduzidos os acontecimentos que resultarão na redução da tensão; e
- situação final: surgimento de um novo estado de equilíbrio, obtido pela fase de resolução.

Bronckart (2012) acrescenta a essas cinco fases principais outras duas, mais diretamente dependentes do posicionamento e perspectiva do narrador em relação aos fatos narrados. São elas:

- avaliação: momento em que se emite um parecer ou comentário sobre o desenvolvimento da história;
- moral: fase de explicitação da significação global atribuída aos acontecimentos, geralmente posicionada no início ou fim da sequência.

Em razão do propósito comunicativo, da escolha do gênero textual adequado e das opções feitas pelo produtor de um texto, as sequências narrativas, efetivamente, podem variar muito. Enquanto alguns textos comportam todas as fases supracitadas, outros podem ser compostos por um número reduzido de fases (apenas situação inicial, complicação e resolução).

2.3 Gamificação no contexto educacional

Embora a palavra gamificação seja um termo recente, as estratégias que ela condensa não são exatamente uma novidade. Esse termo foi introduzido em 2008 pela indústria de

¹ LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analyses: oral versions of personal experiences. In: HELM, J. (Ed.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967.

mídias digitais e ganhou popularidade a partir de 2010, sendo largamente utilizado em várias áreas, inclusive na educação. De acordo com Vianna et al. (2013, p. 13), “a gamificação (do original em inglês, *gamification*) corresponde ao uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público específico”. Gamificar consiste em aplicar os elementos, dinâmicas, estilo e pensamentos de *games* a um contexto exterior aos *games*. Na concepção de Schlemmer (2014, p. 77), “a gamificação se ocupa, então, de analisar os elementos presentes no *design* de jogo, que fazem-no ser divertido, e adaptar esses elementos a situações que normalmente não são consideradas jogos.”

Compreendemos que elementos, mecanismos, *design* e dinâmicas de jogos dizem respeito, por exemplo, a lançamento de desafios, cumprimento de regras, metas claras e bem definidas, efeito surpresa, conquista de pontos e troféus, interatividade, superação de níveis, criação de avatares (termo utilizado por internautas e jogadores de *videogame* para designar a personificação imaginária da própria pessoa e do seu estado de espírito na forma de um personagem), estabelecimento de jornadas e missões a serem cumpridas, dentre outras estratégias. Já o contexto exterior aos *games* abrange situações diferentes dos campos de jogo usuais, ou seja, são situações pertencentes à realidade do dia a dia profissional, escolar e social do indivíduo.

A gamificação não se limita ao uso de apenas um ou outro elemento citado, mas deve ser concebida como o imbricamento de diversos desses fatores, para alcançar o engajamento das pessoas envolvidas. Kapp (2012) afirma que o pensamento baseado em estrutura e dinâmica de jogos se configura no elemento central da gamificação, capaz de transformar uma atividade rotineira em uma atividade gamificada, que agrega competição, cooperação e narrativa instigadora. O ponto essencial é a ideia de tornar determinado contexto ou situação em uma espécie de jogo, ao incorporar elementos que tornam os *games* experiências agradáveis e prazerosas.

No contexto educacional, de acordo com Fardo (2013, p. 65), o que a gamificação propõe é “utilizar um conjunto de elementos comumente encontrados na maioria dos *games* e aplicá-los nesses processos, com o intuito de gerar níveis semelhantes de envolvimento e dedicação daqueles [*sic*] que os *games* normalmente conseguem gerar”. Nesse sentido, Schlemmer (2014) aponta duas perspectivas para se pensar a gamificação no contexto da educação. A primeira é a perspectiva epistemológica empirista, em que se utiliza a

gamificação como estratégia de persuasão, estimulando a competição, através de um sistema de pontuação, de recompensa, de premiação, dentre outros. A outra perspectiva é a epistemológica interacionista-construtivista-sistêmica, em que a aprendizagem pode ser vista como “construção colaborativa e cooperativa, instigada por desafios, missões, descobertas, empoderamento em grupo” (SCHLEMMER, 2014, p. 77). O interacionismo-construtivista de Jean Piaget considera a ação do sujeito elemento primordial para a aprendizagem, que é provocada por situações exteriores. A aprendizagem se dá por meio da interação entre o indivíduo e o objeto, num processo de assimilação ativa. É nessa perspectiva que guiamos nossa proposta de intervenção.

A gamificação, aplicada aos ambientes de aprendizagem, pode afetar tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem. É uma estratégia que motiva o desenvolvimento da autonomia do aluno; assim, o professor deixa de ser aquele que transmite o conhecimento e o único que detém o saber. O estudante, ao aprender a buscar o conhecimento, pode trazer situações que estão “fora do controle do professor”, ou seja, são desconhecidas para ele. Dessa maneira, a sala de aula pode se configurar como um ambiente realmente interativo, de troca de conhecimentos entre alunos e também entre alunos e professores.

2.4 Letramento digital

Segundo Kleiman (2005), assim como a língua passou por transformações ao longo dos anos, a concepção do que é necessário saber para usar a escrita também foi alterada. As novas tecnologias digitais, que dão suporte aos usos da língua escrita, têm provocado muitas mudanças, inclusive na escola. Hoje, espera-se que o aluno seja letrado, ou seja, além de dominar o código, precisa saber compreender e se comunicar, por meio da escrita, numa variada gama de situações, incluindo a internet.

Em um contexto de ampla disseminação de novas tecnologias de informação e comunicação, pesquisadores visualizam o surgimento de um novo modo de letramento, o letramento digital. De acordo com Xavier (2005, p. 2), mesmo que um indivíduo seja alfabetizado e letrado, é possível que seja um “analfabeto ou iletrado digital”, uma vez que o letramento digital implica dominar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de alfabetização e letramento. Para ser *letrado digital*, o indivíduo deve ser capaz de ir além do manuseio técnico das novas tecnologias. É necessário:

... assumir mudanças no modo de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura

e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2005, p. 2)

De acordo com o autor, o domínio do letramento alfabético é uma das condições para a aquisição do letramento digital, uma vez que existe uma relação de dependência entre o “novo” tipo de letramento e o “velho”. Essa relação entre os dois tipos de letramento evidencia a importância e amplia o uso do letramento alfabético em razão da chegada do digital. Apenas o indivíduo letrado alfabético terá condições de adquirir o letramento digital.

O letramento digital introduz um novo modo de realizar as atividades de leitura e escrita, ao passo que possibilita uma série de vantagens ao usuário das tecnologias digitais, dentre as quais podem ser citadas: maior agilidade na apreensão, gerenciamento e compartilhamento de informações, verificação da autenticidade de determinados dados, ampliação do dimensionamento da significação das palavras e produção de textos em coautoria com outros interlocutores, de modo simultâneo, com ferramentas *on-line*.

3 Percorso metodológico

Nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos e resultados parciais da pesquisa em questão, que possui natureza aplicada e cunho qualitativo. Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa – aprovada sob o Parecer No. 1.520.231 do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – está sendo desenvolvida na perspectiva da pesquisa-ação, buscando a reflexão sobre a prática pedagógica, com o objetivo de intervir, a partir de embasamento teórico, nos problemas identificados, sanando-os ou, ao menos, minimizando-os.

Entendemos que o papel ativo do pesquisador na resolução dos problemas identificados e como o acompanhamento e avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas são características primordiais da pesquisa-ação, que exige uma relação participativa entre pesquisadores e indivíduos envolvidos na situação em estudo. Na presente pesquisa, observamos todos esses requisitos; portanto, podemos afirmar que realizamos uma pesquisa-ação participante, que se encontra em fase de análise dos dados coletados.

A coleta de dados foi realizada através da observação participante e aplicação de atividades em sala de aula, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Montes Claros/MG. Para isso, foi elaborado um Projeto Educacional de Intervenção, cujo objetivo principal consistiu em promover o desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção de textos narrativos através da gamificação.

Para a execução das atividades, previstas na referida proposta de intervenção, adotamos a teoria denominada “Metáforas para o aprendizado no século XXI”, desenvolvida por Thornburg (1996). Essa teoria defende que os ambientes cognitivos e afetivos são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. O autor apresenta um paralelo entre as formas de transmissão/aquisição do conhecimento dos antigos povos e da sociedade contemporânea, ao propor as metáforas da fogueira, do poço d’água, da caverna e da vida. A partir dessas metáforas, organizamos as atividades propostas em quatro módulos, denominados *conhecendo*, *dialogando*, *refletindo* e *praticando*.

De acordo com Thornburg (1996), tudo se inicia com a reunião em torno da fogueira, momento de transmissão do conhecimento e sabedoria dos mais antigos aos mais jovens, através do ato de contar histórias. Definimos como o módulo *conhecendo* esse momento de exposição do mestre para os aprendizes, não como transmissor apenas, e sim como mediador da construção do conhecimento. A metáfora do poço d’água faz referência ao momento de busca coletiva por esse precioso recurso natural e as relações sociais estabelecidas no percurso, com as conversas rotineiras e a difusão de informações. Em nossa proposta, definimos como *dialogando* o momento em que os aprendizes tiveram oportunidade de dialogar, discutir e trocar conhecimentos entre si e também com o mestre, numa perspectiva sociointerativa de ensino-aprendizagem.

Através da metáfora da caverna, o autor nos remete a momentos de introspecção, com o recolhimento na caverna, para a reflexão. A essa metáfora relacionamos o módulo *refletindo*, cujas atividades proporcionaram ao aprendiz um trabalho individualizado, para a reflexão sobre tudo o que foi ensinado e discutido. A última metáfora é a da vida, que se refere à participação ativa e ao desenvolvimento prático de conhecimentos adquiridos. Definimos como o módulo *praticando* a etapa final, em que o aprendiz teve a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos e experimentá-los na prática.

Essa metodologia possibilitou a organização das atividades de forma a proporcionar maior participação dos estudantes. O aluno pôde vivenciar cada etapa e, passo a passo, desenvolver sua criatividade e imaginação, favorecendo a produção de textos. O conhecimento, a partir dessa metodologia, é construído na relação aluno-professor e também, mais significativamente, na interação aluno-aluno.

3.1 Descrição das atividades desenvolvidas no Projeto Educacional de Intervenção

3.1.1 Módulo 1: *Conhecendo*

Nossa proposta de intervenção partiu do contato e reflexão sobre o texto narrativo por meio da gamificação. Nesse sentido, desenvolvemos o jogo “Uma aventura em outro mundo”, para ser jogado *on-line*, disponível em: <<http://www.fpsouza.com.br/projetos/rosangela/>>. Com o enredo presente no jogo, os alunos puderam aprender os elementos constitutivos de uma narrativa (enredo, personagens, tempo, espaço e narrador) e, ao final, produziram um texto narrativo, ainda no ambiente do jogo. Esse texto integra os *corpora* da pesquisa. Utilizamos a técnica da predição para a apresentação de textos narrativos, relacionando-os com as perguntas essenciais para identificação dos elementos da narrativa. Foram estudados tais elementos e as fases constitutivos de uma narrativa, conforme estabelece o CBC, através da análise de textos variados.

Nesse módulo, as atividades de aprendizagem estiveram centradas na interação mestre-aprendiz, por ser um momento inicial de discussão do conteúdo. Os alunos foram estimulados a participar ativamente de todo o processo. Para este módulo, desenvolvemos também um jogo, denominado Detetive Expert, no qual os alunos liam várias versões de uma mesma história e identificavam o narrador adequado entre as possibilidades e pistas oferecidas pelo jogo. Esse jogo foi produzido utilizando o Impress, *software* destinado a produzir apresentações, disponibilizado pelo sistema operacional Linux.

3.1.2 Módulo 2: *Dialogando*

Nessa etapa, foram desenvolvidas três atividades com o objetivo de fomentar o diálogo e a interatividade entre os aprendizes. Na primeira atividade, os alunos, em grupos, analisaram textos dos seguintes gêneros: poema, história em quadrinhos, fábula, conto, letra de música, notícia e piada. O intuito foi levá-los a perceberem como a narrativa integra os mais variados gêneros textuais. Na segunda atividade, os estudantes, também organizados em grupos, participaram de uma exposição (situação inicial) de uma narrativa para ser desenvolvida colaborativamente, com a participação de todo o grupo na inserção dos demais momentos constitutivos de uma narrativa, até chegarem ao desfecho da história. A equipe que produziu o melhor texto se tornou a vencedora dessa atividade.

Para a terceira atividade, selecionamos e fragmentamos três narrativas curtas. Os fragmentos foram convertidos em *Quick Response Codes*², conhecidos como *QR Codes*, e, depois de impressos, afixados em diversos lugares da escola. Cada equipe de alunos se empenhou na busca pelos códigos espalhados e, utilizando o celular, puderam fazer a leitura de cada fragmento. Posteriormente, os fragmentos foram organizados de maneira a recompor as três narrativas, obedecendo à sequência adequada de cada uma. Por ser uma atividade competitiva, a equipe que primeiro entregou as narrativas organizadas foi considerada vencedora.

3.1.3 Módulo 3: *Refletindo*

As atividades individuais foram priorizadas nesse módulo. Realizamos a análise e reflexão sobre os conhecimentos construídos sobre texto narrativo. Enfatizamos os elementos de narrativa que estão presentes no *game* “Uma aventura em outro mundo”, trabalhado no primeiro módulo, e também discutimos sobre os jogos preferidos de cada estudante, levando-os a refletirem sobre a história que integram tais jogos. Aprofundamos também os estudos sobre os tipos de narradores.

3.1.4 Módulo 4: *Praticando*

A última etapa foi a aplicação prática dos conhecimentos construídos ao longo de todo o processo. Atuando em duplas, os alunos produziram uma narrativa interativa/gamificada utilizando a Plataforma Faz Game³, um *software on-line* que pode ser utilizado gratuitamente por instituições de ensino e usuários independentes para a criação de games educacionais. Foram realizadas algumas oficinas de gamificação para que os estudantes pudessem operar adequadamente os recursos disponibilizados pelo programa. As atividades oportunizaram o estabelecimento de um ambiente de interatividade e cooperação.

No projeto de intervenção desenvolvido, a avaliação esteve ligada ao cumprimento das tarefas e desafios. A cada tarefa ou desafio cumprido, o estudante acumulou pontos. No fim das atividades, os estudantes foram recompensados (com notas), conforme os pontos acumulados ao longo da intervenção. Nas atividades que envolveram competição,

² *Quick Response Codes (QR Codes)* são códigos de barras bidimensionais que podem ser convertidos facilmente em informação, por estarem associados a textos, *links* da internet, localização geográfica, dentre tantas outras possibilidades (NICHELE; SCHLEMMER; RAMOS, 2015). A leitura desses códigos por ser feita por meio de telefone celular equipado com câmera.

³ Disponível em: <<https://www.fazgame.com.br/>>.

desenvolvidas em grupo, as equipes cujos textos melhor atenderam à proposta da gamificação foram premiadas com cestas de chocolates.

4 Resultados

A pesquisa aqui apresentada está em andamento, em fase de análise de dados, coletados durante a aplicação da proposta de intervenção. Quanto ao progresso na escrita de textos narrativos, não há resultados definitivos; há apenas evidências de que os alunos avançaram, tendo em vista o acompanhamento direto que empreendemos. Como a observação direta do pesquisador faz parte da coleta de dados, podemos afirmar que houve engajamento e participação ativa dos estudantes nas atividades propostas no projeto educacional de intervenção, inclusive evidente interesse em produzir, ler e revisar os próprios textos.

5 Considerações finais

Nos últimos tempos, vários setores profissionais, como o empresarial, o de tecnologia e o de treinamento de funcionários, estão utilizando a gamificação como estratégia motivacional. Na sala de aula, a partir do trabalho de intervenção que apresentamos aqui, pudemos constatar que, de fato, a gamificação pode proporcionar maior engajamento dos alunos e motivar a participação deles nas atividades de aprendizagem.

Não consideramos que a gamificação seja a panaceia geral para os problemas da sala de aula; no entanto, é preciso reconhecer que, com os alunos mais envolvidos, investigativos e determinados, a aprendizagem só poderá ser afetada positivamente. Nesse contexto, é importante destacar a relevância do embasamento teórico para o planejamento de atividades gamificadas, pois, conforme afirma Fardo (2013, p. 93), “os elementos dos *games* são ferramentas valiosas, e utilizá-las requer discernimento, cuidado e conhecimento”.

É preciso ressaltar que, como a nossa proposta consistiu em adotar a estratégia da gamificação aliada à utilização de tecnologias digitais, nos deparamos com algumas dificuldades quanto ao funcionamento dos equipamentos. O maior desafio encontrado foi a péssima qualidade da internet contratada pela escola, que, por ter velocidade baixa e muitas oscilações, atrasou o desenvolvimento das aulas. Para trabalhos dessa natureza, é imprescindível que os recursos oferecidos pela escola sejam de qualidade, uma vez que isso interfere no resultado das atividades planejadas.

Referências

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Trad. de A. R. Machado, P. Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.
- FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013
- KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction: case-based methods and strategies for training and education**. New York: Pfeiffer: John Wiley & Sons, 2012.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008
- MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Conteúdo Básico Comum: CBC Português. Educação Básica – Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)**. Belo Horizonte: SEE, 2008.
- NICHELE, A. G.; SCHLEMMER, E.; RAMOS, A. F. QR Codes na Educação em Química. **CINTED-UFRGS**, Rio Grande do Sul, v. 13, n. 2, p. 1-9, dez. 2015.
- PASSARELI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.
- ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modo de pensar modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-16.
- SANTOS, C. F. O ensino da escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: ____; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-26.
- SCHLEMMER, E. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul.-dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.v23.n42.1029>.
- THORNBURG, D. **Campfires in cyberspace: primordial metaphors for learning in the 21st century**, 1996. Disponível em: <<http://tcpd.org/Thornburg/Handouts/Campfires.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2015.
- VIANNA, Y.; VIANNA, M.; MEDINA, B.; TANAKA, S. **Gamification, Inc: como reinventar empresas a partir de jogos**. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.
- XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Artigo recebido em: 26.07.2016

Artigo aprovado em: 03.11.2016

Uma proposta para a produção de material didático de Língua Portuguesa com base no Letramento Visual para alunos surdos

A proposal for producing deaf student-oriented Portuguese teaching material based on visual literacy

Elisângela Santos Mendes*

RESUMO: O presente artigo apresenta uma proposta de oficina de produção de material didático com base no Letramento Visual para alunos surdos, que, por apreenderem o mundo principalmente pela visão, precisam de uma metodologia que leve em consideração sua experiência visual. Além disso, recursos visuais, como *slides*, desenhos, história em quadrinho, vídeos e gráficos, são muitas vezes usados por professores de modo incipiente e sem constituir práticas reais de Letramento Visual, que supõem a análise crítica a partir de imagens. Nesta proposta, a oficina caracteriza-se como produto de uma pesquisa-ação, que, por sua vez, se delinea como uma pesquisa social comprometida em contribuir para solucionar problemas de ordem prática, considerados relevantes. A oficina foi construída a partir dos resultados levantados por meio de análise de dados obtidos com observação, notas de campo e respostas a um questionário semiestruturado aplicado com duas professoras de Língua Portuguesa de uma escola pública da cidade de Ipiaú/BA. Os resultados dessa intervenção apontam que as professoras buscam realizar práticas pedagógicas diferenciadas, na tentativa de atender ao aluno surdo em sua experiência visual de mundo. Evidenciou-se, ainda, que a oficina minorou as dificuldades de as professoras produzirem material didático mais imagético e despertou, nos alunos, mais interesse e maior participação nas aulas de Língua Portuguesa. O referencial teórico que embasa este trabalho está fundamentado em Santaella (2012), Ferraz (2012), Oliveira (2006), Lebedeff (2010) e outros autores.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de material. Práticas pedagógicas. Letramento visual. Surdez.

ABSTRACT: This article presents a workshop proposal for producing deaf student-oriented teaching material based on Visual Literacy. It taps into such students' primary understanding of the world primarily through sight and consequent need for a methodology that considers their viewing experience. It also departs from the fact that visual tools such as slides, drawings, comic strips, videos and graphics, are often used by teachers incipiently and do not constitute actual practices of Visual Literacy, which presupposes critical analysis of images. In this work, the workshop is an action research output, resulting from a socially oriented study committed to solving relevant practical problems. The workshop was based on results derived from the analysis of data obtained through observation, field notes, and application of a semi-structured questionnaire. The results show that teachers seek to perform innovative educational practices to meet deaf students' needs and visual experience of the world. Besides, the workshop lessened the teachers' difficulties in producing more imagistic teaching material and aroused in students more interest and participation in Portuguese classes. The work was based on the theoretical framework provided by Santaella (2012), Ferraz (2012), Oliveira (2006), Lebedeff (2010) and others.

KEYWORDS: Teaching material production. Pedagogical practices. Visual literacy. Deafness.

* Mestre em Letras Pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Atualmente trabalha no Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú - CAPI como professora de Língua Portuguesa para surdos desde 2012 (Secretaria de Educação da Bahia).

1 Introdução

A proposta de intervenção em forma de oficina que apresentamos neste artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado intitulada “Um estudo sobre Bilinguismo e Letramento Visual no ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos no Ensino Fundamental II”, aplicada com professoras de Língua Portuguesa do 7º e 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal na cidade de Ipiaú/BA, no ano de 2015. Nesta pesquisa, propusemo-nos a investigar como duas professoras de Língua Portuguesa (doravante LP) atuantes no Ensino Fundamental II da referida escola realizavam, ou não, prática pedagógica diferenciada em função de possuírem em classe alunos surdos usuários de uma língua visoespacial. Investigamos, ainda, em que medida a aplicação de oficinas de produção de material didático pôde contribuir para que essas professoras ressignificassem sua práxis docente na perspectiva do Letramento Visual (LV) e contemplassem as especificidades do aluno surdo que tem o Português como segunda língua.

Para tanto, foram estabelecidos dois objetivos gerais. O primeiro destinou-se a investigar em que medida essas professoras realizavam práticas metodológicas diferenciadas em função de possuírem em classe alunos surdos usuários de uma língua visoespacial. O segundo objetivo caracterizou-se por propor a essas docentes oficinas de produção de material didático que pudessem colaborar para que ressignificassem sua práxis pedagógica com foco no aluno surdo.

Trata-se de um produto resultante de pesquisa-ação, no campo da Educação. Tanto Tripp (2005) quanto Thiollent (2011) orientam que esse tipo de pesquisa colabore para que seus participantes produzam material que possa ser distribuído em maior escala. Além disso, trata-se de uma proposta exequível, simples, mas, ao mesmo tempo, significativa, cujo principal objetivo é despertar o interesse das docentes na realização de trabalho pedagógico voltado para o aluno surdo. Trabalhamos com a leitura de textos visuais, bem como com a produção e reescrita de textos verbais a partir de imagens, pois atividades de produção textual são comuns em todas as séries e os alunos surdos, assim como os ouvintes, também apresentam dificuldades na leitura e produção de textos. Outrossim, entendemos que a análise linguística pode ser realizada a partir das produções textuais dos alunos, uma vez que práticas de leitura e escrita são muito mais significativas quando partimos do uso efetivo da língua.

Com o trabalho central voltado para a produção de texto escrito a partir de imagens, a oficina foi dividida em quatro encontros semanais, com duração média de duas horas cada, perfazendo um total de 8 horas-aula e obedecendo às seguintes temáticas:

- Encontro 1: *O que é imagem? Como ler uma imagem?*
- Encontro 2: *O uso da imagem no contexto escolar.*
- Encontro 3: *A cognição visual dos surdos.*
- Encontro 4: *Análise da produção de textos de alunos surdos e proposta de reescrita.*

Os encontros foram divididos em três importantes momentos. Primeiro, fizemos a apresentação teórica de cada tema; em seguida, abrimos espaço para discussões e perguntas; por fim, como característica intrínseca a uma oficina, destinamos um momento para que as professoras planejassem/produzisse materiais que pudessem servir para posterior trabalho com os alunos, como mapa conceitual, cartaz imagético, colagem, desenho, pintura e elaboração de propostas de produção textual a partir de imagens.

No tocante ao material e às atividades produzidas/utilizadas na oficina, tendo como base o LV², utilizamos alguns recursos multimodais/multissemióticos e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), especialmente a *TV pen-drive*, *slides* e vídeo, além de gravuras, símbolos e outros. Ressaltamos que o uso desses recursos visuais teve como principal meta instrumentalizar as professoras e auxiliá-las na identificação de quais estratégias visuais se adequam melhor à realidade de cada profissional e ao contexto escolar em que estão inseridas, pois acreditamos que “a função mais ampla do material didático é auxiliar a aprendizagem/aluno e, conseqüentemente, auxiliar o ensino/professor” (VILAÇA, 2009, p. 4). Cabe salientar que a mediação entre professor e aluno foi feita através de tradutor-intérprete de Libras (TILS).

Entendemos que a produção de materiais didáticos visuais pode, de alguma forma, contribuir para a inserção de práticas sociais de leitura e de escrita entre os alunos surdos e os ouvintes, pois, segundo Nation (2001 apud PROCÓPIO; SOUZA, 2010), o uso de recursos visuais aliados a conceituações verbais pode favorecer a retenção do significado, tanto linguística quanto visualmente, ou seja, a apreensão de um código (visual) leva à aprendizagem de outro código (linguístico). Por essa razão, as práticas de LV precisam ser introduzidas nas escolas, especialmente quando possuem alunos surdos, pois a simples

² Uma discussão mais substancial sobre Letramento Visual será apresentada na próxima seção.

exposição a material imagético não garante a construção e negociação de sentidos e do pensamento crítico.

Este artigo encontra-se dividido em três seções, além desta Introdução e das Considerações finais. Na Seção 2, discorremos sobre o LV e sua importância na educação dos surdos. Na Seção 3, descrevemos como se deu a oficina. Na Seção 4, divulgamos os principais resultados de nossa proposta de intervenção.

2 Pressupostos teóricos sobre LV na educação de surdos

Devido às profundas transformações sociais, econômicas, culturais e outras pelas quais passou (e tem passado) a sociedade nas últimas décadas, produzir e consumir imagem já faz parte do nosso cotidiano. Ela já não aparece como coadjuvante para meramente ilustrar um texto escrito. Ela é o próprio texto. A imagem carrega em si significados, talvez na mesma proporção, ou, a depender da situação comunicativa, em proporções maiores. Segundo Kress (1998 apud BURATINI, 2004, p. 2), há contextos em que a comunicação por imagens faz-se melhor do que por palavras, uma vez que a escrita já não é suficiente para atender às novas demandas sociais de comunicação.

Para Oliveira (2006, p. 4), “as configurações de significado deste início de século incluem modalidades que vão do código linguístico (escrito e verbal) tradicional, passando pelo visual, gestual, espacial proporcionando uma tendência multimodal ao ensino-aprendizagem”. A leitura de textos visuais é uma prática necessária não apenas no contexto da língua materna, como também na leitura de textos escritos em segunda língua (L2) e em Língua Estrangeira (LE), pois “pode auxiliar a preencher possíveis lacunas de compreensão decorrentes de desconhecimento linguístico” (BURATINI, 2004, p. 11), lacunas que só poderão ser supridas “se (as imagens) tiverem um significado para os leitores” (BURATINI, 2004, p. 61), pois as imagens estão situadas dentro de um contexto cultural; logo, podem ser significativas para membros de dada cultura e não ser para outros.

O termo Letramento Visual provém do inglês *visual literacy*, também traduzido como “alfabetização visual”. Santaella (2012, p. 12) prefere esta tradução àquela, porque entende que o LV supõe que, “para lermos uma imagem, deveríamos ser capazes de desmembrá-la parte por parte, como se fosse um escrito, de lê-la em voz alta, de decodificá-la, como se decifra um código, e de traduzi-la, do mesmo modo que traduzimos textos de uma língua para outra”. Concordamos com a autora; todavia, o termo Letramento Visual parece ser mais frequentemente usado no meio acadêmico.

Para Santaella (2012, p. 13), o termo alfabetização visual

[s]ignifica aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade.

O LV na educação de surdos prioriza a experiência visual desses sujeitos, que desde muito cedo fazem uso do canal de percepção visual para tentar significar tudo o que acontece ao seu redor. Lembramos que as línguas de sinais, pela natureza intrínseca de sua produção e recepção, são línguas visoespaciais; logo, podem ser “vistas” e atendem plenamente aos usuários que delas se utilizam. Por isso, ensinamos o uso desse tipo de prática na educação de surdos, não apenas para promover a aquisição da LP escrita, mas, sobretudo, para possibilitar e ampliar conhecimentos advindos de outras fontes.

Para Lebedeff (2010, p. 179), esse tipo de letramento é compreendido como “práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens”, que precisam ser intencionais, escolarizadas ou não, pois, a simples exposição do aluno à imagem não garante a negociação de sentidos. Segundo a autora, há ausência de práticas baseadas na visualidade que permitam aos surdos se perceberem como sujeitos visuais, pois não há uma pedagogia que contemple a surdez.

Já, para Buratini (2004), a escola não prepara seus alunos para a leitura crítica de imagens, pois trata-se de uma deficiência no ensino de língua materna e de LE. Para ela, isso ocorre em razão do lugar de destaque que a escrita ocupa em nossa sociedade e em razão de a imagem não ser, para muitos educadores, considerada texto. Entretanto, Buratini (2004, p. 39) salienta: “faz-se necessária a preocupação com o Letramento Visual no ensino, principalmente porque a informação veiculada visualmente, tal qual a veiculada verbalmente, é sempre passível de interpretação”.

Para muitos surdos, a apropriação da escrita passa primeiro pela visualidade, pois é por meio da língua de sinais e dos recursos visuais que o indivíduo surdo atribuirá significados para a leitura e para a escrita. Por essa razão, “as figuras devem ser relevantes para o aprendiz, além de familiares, ou seja, o aluno deve estar apto a falar a respeito da imagem, primeiramente, em sua língua materna” (CANNING-WILSON, 2001 apud

PROCÓPIO; SOUZA, 2010, p. 96), e expressar percepções sobre o que a imagem evoca e os significados que a ela podem ser atribuídos.

Acreditamos que, de modo geral, nossos alunos (surdos e ouvintes) não sabem ler a imagem junto ao texto escrito para atribuir-lhe sentido, pois não foram ensinados a fazê-lo. Por esse motivo, faz-se necessário prover o aluno dessa habilidade, que deve ser ensinada, principalmente nas escolas. Obviamente, apenas a leitura de imagens não é suficiente para que um texto seja entendido por seu leitor, uma vez que “o processamento da informação textual acontece a partir de exposições a informações de diferentes fontes de conhecimento simultaneamente, quais sejam, conhecimento de mundo, ortográfico, lexical, sintático e de recursos gráficos em geral” (BURATINI, 2004, p. 18-19).

O LV pode favorecer o aprendizado da leitura e da escrita do texto verbal por meio da leitura crítica de imagens, aprimorando as capacidades bilíngues do surdo. Por esse motivo, deveria haver, nos cursos de formação de professor, a inserção desse tipo de letramento, uma vez que, segundo Soares (2012, p. 37), o letramento é capaz de mudar, no indivíduo, “o seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais”. E diz mais: “apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua propriedade” (soares, 2012, p. 39).

O uso das imagens no contexto da sala de aula visa promover a contextualização dos conteúdos, desenvolver as habilidades de ler textos não verbais, despertar o senso crítico sobre o que é visto, atribuir-lhe significados e ampliar o conhecimento de mundo de todos os estudantes, especialmente dos surdos, cuja ausência de uma língua compartilhada com a maioria dos interlocutores ouvintes nas mais diferentes situações de interação social (família, brincadeiras com os colegas e vizinhos e o que é veiculado nas mídias – TV, Internet etc.) pode acarretar enormes prejuízos ao seu desenvolvimento.

3 Metodologia: a oficina como proposta para a produção de material didático

Ao propor o termo *oficina*, concordamos com Santos (2007, p. 38) ao afirmar que “oficina é o local onde se exerce um ofício, com pessoas que comungam da mesma possibilidade de conhecimentos e habilidades, e onde se deve encontrar a matéria-prima para o trabalho que acontecerá”. Entendemos que a “matéria-prima” principal deste trabalho sejam as professoras que aceitaram o desafio de oportunizar aos seus alunos, especialmente os surdos, uma sala de aula mais condizente com a forma como apreendem o mundo, ao mesmo

tempo em que podem proporcionar aos alunos ouvintes aproximação com a língua, a cultura e as histórias de vida dos colegas surdos.

A proposta da oficina surgiu da necessidade de estudar e debater questões referentes ao ensino-aprendizagem dos alunos surdos, pois “na oficina é possível criar um espaço de trabalho e discussão, no qual todos os participantes se sintam mestres e aprendizes, construindo o conhecimento em sucessivas etapas coletivas e autônomas” (LEBEDEFF, 2010, p. 8). Pretendíamos, portanto, não apenas produzir material didático, que se torna irrelevante se o professor não tiver, sobre o seu aluno singular, um olhar diferenciado. Nossa intenção com a oficina foi dirimir dúvidas, desfazer equívocos a respeito do universo da surdez e discutir, com as profissionais, conhecimentos acerca das particularidades do aluno surdo, que necessita de estratégias de ensino que assegurem o seu direito de aprender.

Por material didático, concordamos com a definição de Freitas (2007, p. 21): “materiais e equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo”, isto é, todo e qualquer recurso, seja ele visual, auditivo, audiovisual ou em outra modalidade, que facilite a aprendizagem do aluno e otimize o trabalho pedagógico do professor. Lembramos que material didático não se restringe apenas ao livro didático (doravante, LD) e a materiais publicados (VILAÇA, 2009), apesar de reconhecermos que o LD é o recurso mais acessível ao professor e, talvez por esse motivo, o mais utilizado por ele em sala de aula.

Segundo Lebedeff (2010), tanto professores ouvintes quanto professores surdos, frequentemente, desenvolvem propostas educativas baseadas em ferramentas orais e não na visualidade. O fato de o surdo ser um indivíduo cuja experiência visual lhe é peculiar faz com que a autora ressalte a importância de o surdo acessar estratégias visuais de leitura e compreensão de mundo; daí a importância do LV como metodologia que melhor se adequa à surdez.

Retomando nossa proposta, os encontros³ foram realizados semanalmente na escola onde as docentes atuam em horários de AC (Atividade Complementar), na qual, primeiramente, se reúnem com outros professores de LP para atualização e produção de materiais, além de correção de atividades. O conteúdo priorizado para a realização desta proposta de intervenção foi a leitura de imagens, bem como a produção e retextualização de textos escritos a partir de textos imagéticos, pois a produção textual é atividade recorrente

³ A pesquisa está registrada no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos sob o número CAAE 33900514.6.0000.5526.

tanto no 5º quanto no 9º ano. Além disso, de modo geral, professores encontram dificuldades para realizar trabalho pedagógico com o aluno surdo e alguns estudos (BOTELHO, 2005; GUARINELLO, 2007; ALBRES, 2010) apontam as dificuldades que os alunos surdos têm de produzir textos com coerência na modalidade escrita da LP. Sabemos que os alunos ouvintes também apresentam dificuldades na feitura de textos em sua língua nativa, o Português. Por isso, podemos afirmar que este trabalho, a princípio elaborado especialmente para os estudantes surdos, pode também contemplar os estudantes ouvintes.

Ressaltamos que, neste trabalho pedagógico, a Libras (Língua Brasileira de Sinais) fez-se presente por meio da mediação dos intérpretes em sala de aula, não apenas para acessar o conteúdo verbalizado em LP (oral/escrita), mas por entendermos que a Libras é a língua natural da maioria dos surdos brasileiros, com a qual interagem com seus pares e por meio da qual o mundo lhe passa a fazer sentido. Entendemos também que o uso da palavra, conforme afirmam Silva, Kauchakje e Gesueli (2003, p. 163), é “fundamental, mas outros sistemas semióticos também podem exercer funções similares para a mente representacional humana, entre elas algumas linguagens viso-gestuais, como a língua de sinais”.

Orientamos as professoras para que preparassem suas aulas de acordo com o que foi discutido e elaborado em conjunto nos encontros e, posteriormente, aplicassem com seus alunos os roteiros, abaixo descritos, para que, nos encontros subsequentes, pudessem apresentar resultados/impressões sobre as aulas ministradas com materiais mais visuais.

3.1 Encontro 1: *O que é imagem? Como ler uma imagem?*

Partimos desse tema para averiguar qual era o entendimento das docentes acerca do que é imagem e como sua leitura se realiza (cf. Quadro 1). Nesse encontro, utilizamos, principalmente, aportes de Buratini (2004), Oliveira (2006) e Santaella (2012), porque julgamos importante apresentar e discutir os conceitos teóricos que dizem respeito ao LV.

Sobre este primeiro momento de intervenção, propusemos na prática a leitura imagética de uma pintura em tela para, conforme Santaella (2012), despertar no indivíduo a sensibilidade e os conhecimentos necessários para ler uma imagem. Embora pareça fácil ler uma imagem, o LV precisa ser aprendido. Por essa razão, discutimos que os textos visuais podem facilitar a leitura de textos escritos, especialmente em contextos de leitura e escrita de L2 e LE (BURATINI, 2004). Também fizemos uso de mapa conceitual, na tentativa de demonstrar que dado assunto/conceito pode ser mais bem apreendido quando

informações/conhecimentos a ele referentes são visualmente organizados em forma de esquemas, gráfico, tabela, dentre outros.

Quadro 1 – Informações sobre o primeiro encontro

<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – apresentar e discutir conceitos teóricos sobre Letramento Visual; – realizar leitura de imagem artística; – planejar proposta de produção textual a partir de imagem. <p>Procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) antes de iniciar a apresentação dos <i>slides</i>, perguntar às docentes o que, para elas, significa ler imagem e o que é uma imagem; b) apresentação e discussão de conceitos sobre imagem e leitura de imagem; c) debate acerca da realidade vivenciada pelos professores no processo de ensino-aprendizagem dos surdos; d) atividade de leitura de imagem artística: “O casamento Arnolfini” (SANTAELLA, 2012, p. 60); e) apresentação de uma interpretação escrita (SANTAELLA, 2012, p. 61) da referida imagem; f) construção de um mapa conceitual sobre Letramento Visual; g) leitura e comentários acerca de cada mapa construído; h) apresentação de um modelo de atividade escrita com uso de gravura; i) discussão acerca da atividade proposta, abordando: a atividade é simples ou complexa para os alunos, especialmente os surdos? Para qual série/turma a atividade adequa-se melhor? E para outras séries, quais mudanças seriam necessárias? É uma atividade que desperta o senso crítico? A imagem apresentada contribui para que haja uma leitura crítica? j) orientação para que ressignifiquem, em forma de tópicos, a atividade apresentada. Esta atividade pode ser proposta aos alunos de forma individual ou coletiva, lembrando que, para cada série/turma, as professoras precisarão realizar algumas adaptações; k) leitura dos comentários sobre os tópicos produzidos; l) solicitação para que as professoras exponham, utilizando a colagem, por meio de uma imagem seguida de legenda, opiniões/impressões acerca deste primeiro encontro; m) orientação para que, no encontro seguinte, comentem sobre a aplicação da atividade proposta no item (j), caso a tenham aplicado. Solicitar ainda que levem o LD de Língua Portuguesa com o qual trabalham. <p>Duração: duas horas.</p> <p>Recursos: <i>TV pen-drive</i>, revistas diversas, jornais, cola, folhas de ofício, atividade impressa, tesoura, caneta hidrocor, lápis de cor, giz de cera, lápis, borrachas e canetas.</p>
--

Fonte: dados da pesquisa.

Discorreremos sobre como as representações visuais tentam significar os “aspectos do mundo visível” (SANTAELLA, 2012, p. 19) por meio de desenho, pintura, fotografia, gravura etc. Por fim, apresentamos uma atividade de produção textual a partir de imagem e sugerimos que as docentes a ressignificassem, levando em consideração que na sala de aula havia aluno surdo.

Além das nossas impressões, os comentários das professoras, bem como as discussões a partir da realização das atividades propostas, revelaram, por parte delas, curiosidade e interesse pelo tema da oficina. Nesse primeiro encontro, as discussões se estendiam, pois,

frequentemente, as docentes associavam os conceitos apresentados com o conhecimento que tinham disponível acerca do universo da surdez e do seu aluno surdo.

3.2 Encontro 2: *O uso da imagem no contexto escolar*

No segundo encontro, discutimos a importância da imagem e seu uso em sala de aula, ao mesmo tempo em que buscamos situar historicamente o uso da imagem no cenário educacional, a partir dos autores Ferraz (2012) e Santaella (2012). Por essas razões trouxemos, para esse momento, a temática imagem no contexto de sala de aula (cf. Quadro 2).

Quadro 2 – Informações sobre o segundo encontro

<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – refletir sobre a importância da imagem como recurso pedagógico no contexto escolar; – produzir proposta de produção textual a partir de texto imagético. <p>Procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) antes de começar a apresentação dos <i>slides</i>, perguntar às professoras sobre o que pensam sobre o uso da imagem no contexto escolar por meio dos seguintes questionamentos: <ul style="list-style-type: none"> • com que frequência vocês utilizam a imagem em sala de aula? • que tipo de imagem vocês mais utilizam? • na opinião de vocês, o uso da imagem é importante em sala de aula? Por quê? • em se tratando da recepção por parte dos alunos, vocês percebem se há alguma diferença quando o conteúdo é abordado COM e SEM imagem? b) apresentação e discussão acerca dos conceitos teóricos dos autores Santaella (2012) e Ferraz (2012) sobre o uso da imagem em sala de aula; c) solicitação para que escolham um capítulo, atividade ou texto do LD que possua imagens; d) proposta de breve análise do material escolhido com base no roteiro abaixo: <ul style="list-style-type: none"> • a ilustração apresentada pode ser considerada atrativa? Convida o leitor à leitura? • a imagem apresenta alguma ambiguidade em relação ao texto escrito? • a imagem ajuda, de alguma forma, na compreensão do texto verbal? Em caso afirmativo, como a imagem colabora para o entendimento do texto escrito? • também há imagens na atividade destinada à interpretação/compreensão do texto escrito? Se sim, como são apresentadas no livro? • será que há, por parte das editoras, preocupação com as imagens apresentadas em seus livros? Justifique sua resposta. • será que a imagem é usada apenas para complementar o texto escrito ou, em algum momento, a imagem parece ter mais importância que o texto verbal? • o aspecto visual (capa, ilustração no interior do livro, diagramação, gráficos, tabelas, quadros etc.) do LD pode ter influenciado os professores para a sua adoção? e) exposição das análises feitas; f) discussão com as professoras sobre a maneira como cada uma trabalharia a ilustração analisada. Em seguida, pedir que elaborem proposta de como trabalhar com a referida ilustração a fim de contemplar o aluno surdo em sala de aula; g) apresentação das propostas elaboradas; h) orientação para que apliquem a proposta elaborada na aula seguinte. Os comentários/impressões serão apresentados no encontro subsequente; i) solicitação, às professoras, que tentem ilustrar, por meio de desenho de um animal, um objeto, uma pessoa etc., suas impressões acerca deste segundo encontro. <p>Duração: duas horas. Recursos: <i>TV pen-drive</i>, folha de ofício, atividades impressas, LD, caneta hidrocor, lápis de cor, giz de cera, lápis, caneta, borracha.</p>

Fonte: dados da pesquisa.

Nesse encontro, propusemos, por meio de um roteiro, breve análise das imagens de dado capítulo/atividade do livro didático que as docentes utilizavam, a fim de verificarmos qual o tratamento que o LD dá à imagem, pois era nossa intenção discutir a respeito da relevância, ou não, das práticas de LV no referido material. Assim como no primeiro encontro, também houve espaço para que as docentes socializassem suas dúvidas, opiniões e propostas elaboradas – essas, geralmente, eram seguidas de comentários das docentes e nossos também.

3.3 Encontro 3: *A cognição visual dos surdos*

Como queríamos discutir o aprendizado da LP pelo surdo tendo por base o uso de recursos visuais, julgamos conveniente abordar, no terceiro encontro, a cognição visual dos surdos e como o aprendizado dessas pessoas exige a visualidade que lhe é inerente. Por isso é tão premente que educadores de surdos aprendam a língua de sinais. Para discutir sobre o assunto, utilizamos o referencial teórico de Fernandes (2006) e Falcão (2010) e retomamos conceitos de outros autores estudados nos Encontros 1 e 2.

Quadro 3 – Informações sobre o terceiro encontro

<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – refletir sobre o processo de cognição visual dos surdos como forma mais usada por eles para atribuir significações ao seu redor; – elaborar proposta de produção textual imagética e escrita. <p>Procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) antes de iniciar a apresentação teórica, fazer com as professoras uma pequena dinâmica na qual devem dizer o nome da cor que estão vendo no <i>slide</i> 2 e não dizer a palavra escrita que representa determinada cor; b) leitura visual do <i>slide</i> 3, que retrata uma situação do contexto escolar na qual o aluno se vale da cognição visual para responder a uma atividade proposta pelo professor; c) apresentação teórica sobre a cognição visual dos surdos, como forma de apreensão do mundo, com base em Falcão (2010); d) espaço franqueado para perguntas e comentários; e) exibição de vídeo em Libras legendado em Português com o tema “água”, que será trabalhado pelas professoras na Unidade III; f) discussão e elaboração de atividade de produção textual imagética e escrita a partir do vídeo apresentado; g) solicitação para que, posteriormente, executem a atividade realizada com seus alunos; h) avaliação deste terceiro encontro: as professoras farão uma pintura em tela com uma imagem (abstrata ou não) que represente, para elas, as impressões sobre este encontro. <p>Duração: duas horas</p> <p>Recursos: <i>TV pen-drive</i>, vídeo, papel de ofício, atividade impressa, lápis, caneta, borracha, tela (24 x 30 cm), tinta guache (várias cores), pincéis, toalha de papel, pires e copo plástico (para misturar as tintas e lavar os pincéis).</p>
--

Fonte: dados da pesquisa.

Como nos encontros anteriores, após exposição teórica e discussão com as docentes, foi solicitada a elaboração de uma proposta de produção textual a partir de imagens. Fizemos também dinâmicas na tentativa de ilustrar o tema trabalhado neste encontro.

Para terminar a oficina, mais uma vez, solicitamos que as docentes representassem, por meio de pintura em tela, suas impressões acerca do penúltimo encontro. Fizemos uso desse tipo de atividade para aproximar a teoria discutida com a prática que desejamos que fosse vivenciada em sala de aula. Pretendíamos, também, trazer à baila que nem todos os alunos têm a habilidade de pintar ou desenhar. Por essa razão, faz-se importante que o professor considere o fato, ao tempo em que forneça outras formas de expressão ou de produção visual, como colagem, teatro, pequenos vídeos, fotografia e jogos.

3.4 Encontro 4: *Análise da produção de textos de alunos surdos e proposta de reescrita*

No quarto e último encontro, discutimos sobre como as marcas culturais das pessoas surdas influenciam na sua produção escrita. Por essa razão, o surdo apresenta escrita atípica em relação à de outros indivíduos. Todavia, não pode, em função disso, ser considerado uma pessoa incapaz de aprender. É preciso que levemos em consideração que ele se encontra em processo de aquisição de sua primeira língua (L1) e de uma L2 quase que simultaneamente e que essas línguas são de modalidades bem diferentes. Para tratar do assunto, utilizamos as obras de Albres (2010), Botelho (2005), Guarinello (2007), Koch (2011), Soares (2012) e Marcuschi (2003)⁴.

Verificamos que as docentes demonstraram maior apreciação desse encontro, talvez em razão de se tratar mais dos aspectos linguísticos; conceitos como pronome, preposição, coerência, coesão soavam-lhes mais familiar. Diferentemente dos anteriores, como avaliação desse encontro, utilizamos uma ficha impressa para avaliar toda a etapa de intervenção. Também consideramos os comentários e mensagem eletrônica posterior aos encontros. Nossas inferências acerca desse material encontram-se na próxima seção deste artigo.

⁴ MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Quadro 4 – Informações sobre o quarto encontro

<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – discutir como as marcas culturais do surdo e o processo de aquisição da L2 contribuem para a feitura de seu texto; – analisar a produtividade do aluno; – apresentar a retextualização como recurso para minorar os problemas apresentados. <p>Procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) exposição de um pequeno texto produzido pelo aluno surdo (GUARINELLO, 2007, p. 93); b) levantamento acerca de problemas/dificuldades, como marcas culturais do surdo no que diz respeito à forma como produz seu texto; c) discussão sobre como a Libras (L1) influencia o processo de aquisição da Língua Portuguesa (L2); d) apresentação de retextualização, com base em Marcuschi (2003), como possibilidade de melhorar a produção textual; e) distribuição de quadro impresso, proposto por Marcuschi (2003, p. 75), com as operações de retextualização; f) apresentação de texto retextualizado com base no quadro proposto (GUARINELLO, 2007, p. 95); g) apresentação de outro texto produzido por aluno surdo (GUARINELLO, 2007, p. 76) a fim de que as professoras identifiquem as operações a serem utilizadas e retextualizem o texto; h) avaliação da oficina por meio de ficha impressa e comentários. <p>Duração: duas horas</p> <p>Recursos: <i>TV pen-drive</i>, caneta, lápis, borracha, folha de ofício, atividade impressa, ficha de avaliação impressa.</p>

Fonte: dados da pesquisa.

4 Resultados e intervenção

Em se tratando de uma pesquisa-ação, cujo principal objetivo é, segundo Tripp (2005), o aprimoramento da prática, faz-se importante avaliar a eficácia dessa proposta a fim de otimizá-la e desfazer equívocos. Essa avaliação foi feita formalmente, por meio da aplicação de uma ficha de avaliação da oficina, respondida pelas professoras participantes e pelo registro de seus comentários durante a aplicação da oficina e de nossas impressões/observações.

No primeiro encontro, as professoras comentaram sobre a experiência de ensinar alunos surdos. Declararam ser esse um trabalho difícil de ser realizado, pois possuem dificuldades em elaborar atividades que contemplem esses alunos, especialmente as atividades referentes à análise linguística, leitura e compreensão de textos, e que, por tais razões, aceitaram participar da oficina, na esperança de que nela encontrassem orientação para a realização de trabalho pedagógico com o surdo.

Já no segundo encontro, o momento que julgamos mais significativo diz respeito à discussão levantada pelas docentes acerca da “inclusão” vivenciada pelos surdos no contexto da escola regular. Elas acreditam que, por mais esforço que façam na tentativa de ensinar LP a esses alunos, ainda há muitas lacunas. Afirmaram que os estudantes surdos aprendem de forma fragmentada e que elas (as professoras) não dominam a Libras. Soma-se a isso o fato

de, na maioria das escolas públicas, haver carência de recursos diversos, a exemplo de material didático específico para surdos.

No terceiro encontro, as docentes comentaram sobre a ausência de interesse do poder público municipal em promover a capacitação profissional para o fomento de atividade pedagógica voltada para os surdos. Declararam, ainda, que a escola já promoveu algumas pequenas adaptações em seu currículo, como a seleção de materiais, entrega prévia dos conteúdos às intérpretes, elaboração de materiais na semana pedagógica, além da concretização de uma medida que julgamos bastante significativa: a implantação de uma aula de Libras uma vez por semana, ministrada pelos intérpretes nas salas em que atuam.

No quarto e último encontro, destinado, mais especificamente, à escrita e reescrita do texto do aluno surdo, as professoras alegaram que, apesar de reconhecerem a importância do processo de retextualização, trata-se de um procedimento impossível de ser desenvolvido na sala de aula da escola regular, geralmente numerosa, na qual precisam dividir sua atenção entre surdos e ouvintes. As docentes também afirmaram que esse tipo de atividade só pode ser realizado de forma individualizada, em aulas de “reforço”, a exemplo do que acontece em centros/escolas que ofertam o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Já a ficha de avaliação conteve duas partes: a primeira, objetiva, possuía seis questões de marcar; a segunda apresentou uma estrutura na qual há uma pergunta aberta e uma solicitação de comentários/sugestões acerca da oficina. A parte objetiva ofereceu as seguintes possibilidades de resposta: “sim”, “não” e “um pouco”.

Das seis questões objetivas, ambas as professoras responderam “sim” a estas quatro: 1. A oficina atendeu às suas necessidades de formação para a realização de trabalho pedagógico com o aluno surdo?; 2. Foi possível aplicar, com seus alunos, alguma atividade produzida durante a oficina?; 3. Em caso afirmativo, você diria que a aplicação e os resultados foram positivos?; e 5. É preciso perceber ou afirmar que o uso da imagem no contexto escolar favorece, de fato, a aprendizagem dos alunos?

Entretanto, quando perguntadas: 4. Depois da oficina, foram minoradas as dificuldades para preparar material didático para trabalhar com aluno surdo? e 6. Durante a oficina, você teve dificuldade em confeccionar alguma atividade?, as respostas se dividiram. P1⁵ marcou “sim”, enquanto P2⁶ marcou “um pouco”, o que nos leva a entender que nossa proposta não

⁵ Referência dada à informante 1.

⁶ Referência dada à informante 2.

atendeu plenamente ao propósito de instrumentalizar as docentes na perspectiva do LV a fim de que produzissem e utilizassem, no contexto escolar, recursos mais visuais.

Entretanto, diante da maioria de respostas “sim”, vimos, em linhas gerais, como positiva a avaliação, especialmente quando confirmadas pelas respostas às questões abertas a respeito dos aspectos positivos da oficina e das sugestões/comentários – estes pontuados apenas por P2:

Colaborou bastante, tanto no aspecto de sugestões de estudos sistemáticos de teóricos, como também na potencialização da teoria, pois as sugestões disponibilizadas pela ministrante da oficina colaboram bastante para a prática educativa referente ao uso adequado de atividades condizentes às peculiaridades do aluno surdo. (P1)

As sugestões propostas/apresentadas foram bastante esclarecedoras, sobretudo com relação ao uso dos textos imagéticos e outros recursos que devem ser aplicados na elaboração das atividades. Pena que o tempo disponível foi muito limitado. Que essas oficinas sejam aplicadas em outros momentos. Sugiro mais propostas de atividades para trabalhar conteúdos gramaticais contextualizando-os. (P2)

Soma-se a isso o fato de ambas atribuírem o conceito “bom” à oficina. Também julgamos como positivos os trabalhos imagéticos por elas produzidos, quando, ao final da oficina, eram solicitadas a representar, por meio de uma imagem (colagem, desenho e pintura), as impressões que cada encontro promovia. Tais produções, a nosso ver, remetem às atitudes de questionar, criar, imaginar, estudar, desvendar e produzir o conhecimento que as imagens podem significar. Em se tratando de uma oficina de LV, consideramos importante que as professoras desenvolvessem a sensibilidade necessária para entender o quanto as imagens representam (SANTAELLA, 2012).

Quanto ao pouco tempo de realização da oficina, também exposto por P2, não foi possível estendê-lo em razão de vários entraves ocorridos na instituição escolar durante a aplicação da oficina. Por essa mesma razão, tornou-se inviável que as professoras aplicassem, em suas respectivas salas de aula, todos os planejamentos e materiais por elas produzidos. Apenas uma atividade foi aplicada. Todavia, mesmo se tratando da aplicação de uma única atividade e de seu relato, vimos que, de algum modo, os efeitos dessa intervenção foram positivos.

As professoras escolheram aplicar a proposta de produção textual resultante do primeiro encontro da oficina. P1, em seu relato, afirmou:

Tal proposta foi bem satisfatória, pois *atraiu o aluno surdo*, que era o alvo principal, e também todos os alunos ouvintes. A participação do alunado foi plena e atuante, pois trabalhou sobre uma temática atual, embora o evento em destaque já ocorrera. Notei que, *por meio de imagens, foi possível prender a atenção do discente surdo, algo bem difícil, pois pouca coisa o atrai*. E no momento da produção (em grupo) todos participaram e variaram os tipos de produções. (grifos nossos)

Já P2, em sua avaliação da atividade, afirmou:

Confesso que gostei mais da exposição oral do que as produções escritas; embora eles não tenham fugido do tema, achei que a maioria foi evasiva. Também percebi que o aluno X participou mais das discussões do que a aluna Y⁷. Quanto às produções textuais, ambos expressaram, praticamente, as mesmas opiniões. Em comparação com as produções dos alunos ouvintes, as diferenças foram mais por conta dos componentes sintáticos/linguísticos do que pelo plano de expressão e do conteúdo temático.

Em nossa análise, o que fica mais evidente, por parte das docentes, é a compreensão sobre as reais práticas de LV e a necessidade de fornecer, aos alunos, as pistas necessárias para a leitura de uma imagem e, como consequência, o despertar do senso crítico, isto é, o entendimento dos alunos de que às imagens são atribuídos significados que, em uma leitura pouco atenta, passariam despercebidos. Notamos que isso ocorreu com P2, que precisou intervir na análise de seus alunos, indagar e oferecer outros elementos para que os estudantes desvelassem o que estava “por trás” da imagem.

5 Considerações finais

Compreendemos que nossa proposta de intervenção atendeu em parte aos anseios das docentes, pois elas manifestaram, especialmente na ficha de avaliação da oficina, que gostariam de que a análise linguística também tivesse sido contemplada em nossa proposta de intervenção. Inferimos, pela análise das respostas à ficha de avaliação da oficina e dos comentários das docentes, que a intervenção influenciou positivamente em sua práxis, mesmo após seu término.

No entanto, as docentes expuseram que ainda sentem dificuldades em planejar/elaborar atividades que atendam aos surdos em suas especificidades. Entendemos que tais dificuldades podem ser decorrentes do pouco tempo de execução de nossa proposta, devido a entraves ocorridos durante sua aplicação. Além disso, a oficina por si só não seria capaz de resolver todos os problemas das docentes no que diz respeito a produção/elaboração de material, tampouco essa foi nossa pretensão. Objetivamos, contudo, minorar as

⁷ Em substituição aos verdadeiros nomes dos alunos surdos, citados pela professora em seu relato de atividade.

dificuldades apontadas. Compreendemos que os referidos obstáculos se apresentam em decorrência, principalmente, do não domínio da Libras, indispensável aos professores de surdos, que, ao menos, deveriam conhecer um pouco mais sobre as reais particularidades linguísticas, culturais e de aprendizagem desses seus alunos.

Entendemos que as práticas de LV trabalhadas durante a oficina contribuíram para que a práxis docente fosse, de algum modo, ressignificada. No entanto, compreendemos que a efetiva educação de surdos não se realiza apenas com a ação do professor. É preciso, além da mudança de postura docente, medidas que dizem respeito às políticas destinadas à inserção do surdo não apenas na sala de aula, mas em todo âmbito educacional por meio da criação de currículo voltado para as especificidades do surdo e projetos que valorizem sua experiência visual, especialmente por meio de sua língua e de sua cultura. Além disso, a Libras precisa existir como língua de instrução nas escolas e a LP, ser ensinada com metodologia de uma L2.

Sabemos que esta proposta de intervenção é, apenas, uma sugestão de trabalho pedagógico com uso de imagens que visa atender a um número maior de professores, especialmente se estes têm como aluno o indivíduo surdo. Que esses profissionais possam, cada vez mais, conhecer o universo linguístico, político e cultural de seu aluno surdo e que tentem promover, apesar da cruel realidade de exclusão em que vivem muitos estudantes de escolas públicas do Brasil, especialmente os surdos, um ensino no qual eles possam participar das aulas, questionar, criticar e reinventar a realidade na qual estão inseridos, desde que sejam instrumentalizados para fazê-lo.

Referências

ALBRES, N. A. **Surdos e inclusão educacional**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BURATINI, D. Z. **Os recursos visuais na compreensão de leitura em língua estrangeira**: reflexões sobre exames de vestibular. 2004. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Campinas, Campinas, 2004.

FALCÃO, L. A. **Surdez, cognição visual e Libras**: estabelecendo novos diálogos. Recife: Ed. do Autor, 2010.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERRAZ, D. M. **Letramento visual**: a leitura de imagens nas aulas de Inglês. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

KOCH, I. V. Escrita e interação. In: _____. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 31-35.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 175-195, maio-ago. 2010. Disponível em: <<http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/08.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2013.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan.-jun., 2006.

PROCÓPIO, R. B.; SOUZA, P. N. Letramento visual no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. **The Specialist**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 93-118, 2010.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens: como eu ensino**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, L. F. dos. **O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue: sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da oficina de língua brasileira de sinais**. 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/visualiza.php?cod=344>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **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: 6 ago. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 3, n. 30, p. 1-14, jul.-set. 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

Artigo recebido em: 31.07.2016

Artigo aprovado em: 26.09.2016

Práticas de leitura no Ensino Fundamental: relato de experiência a partir do trabalho com estratégias de leitura

Reading practices in middle school: Experience report drawing on reading strategies

Edivana Cássia Munhoz Suriano*
Aparecida de Fatima Peres**
Eliana Alves Greco***

RESUMO: Este artigo relata uma experiência de compreensão leitora desenvolvida em contexto escolar, aplicada em uma turma do Ensino Fundamental II da rede pública. O trabalho surgiu a partir de uma proposta da disciplina Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e Escrita, do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS UEM-PR), e tem como principal escopo teórico e metodológico as estratégias de leitura de Solé (1998). Seguem-se também pressupostos de Leffa (1996), Geraldi (2012) e Thiollent (2011). Os processos de investigação e aplicação propostos e desenvolvidos por este trabalho possibilitaram um diagnóstico analítico do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa referente ao planejamento e ao desenvolvimento da leitura em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Relato de experiência. Estratégias de leitura. Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

ABSTRACT: This article reports on an experience in reading comprehension developed in a public middle school classroom. It draws on a proposal presented to Professional Master's Course Sociocognitive and Metacognitive Reading and Writing. Its theoretical and methodological framework builds on Solé's (1998) reading strategies, as well as on Leffa (1996), Geraldi (2012) and Thiollent (2011). The research and application processes provided an analysis and diagnosis of Portuguese language teaching and learning for the planning and development of reading activities in the classroom.

KEYWORDS: Experience report. Reading strategies. Portuguese Language teaching and learning.

1 Introdução

As pesquisas ainda atuais sobre o ensino da leitura (ORLANDI, 1993; KLEIMAN, 1995; SOLÉ, 1998; LEFFA, 1999) continuam contribuindo relevantemente do ponto de vista teórico e conduzindo os docentes a uma revisão da prática pedagógica no ensino da língua materna. Nesse

* Professora Efetiva de Língua Portuguesa da rede pública de ensino (SEED-PR). Mestranda em Letras pelo PROFLETRAS (UFRN-UEM).

** Professora Associada do Departamento de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do PROFLETRAS-UEM. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2007). Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (2002).

*** Professora Adjunta do Departamento de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do PROFLETRAS-UEM. Doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (2007). Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999).

panorama de estudos e propostas, também está o Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), programa de pós-graduação do Governo Federal em nível de mestrado profissional, destinado aos professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental da rede pública de educação. No site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras), fundação do Ministério da Educação (MEC), há a seguinte explicação sobre o programa:

... o PROFLETRAS busca formar professores de Língua Portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo em que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade. Esse professor precisará responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção de uma educação linguística que vise a práticas sociais mediadas pela linguagem.

Nesse contexto de teorias e proposições sobre o ensino da leitura, desafio constante dos professores de língua materna, e como acadêmica do PROFLETRAS da Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR), sob a coordenação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), situa-se a prática que será relatada neste documento.

A nossa atividade de prática de compreensão leitora, baseada nos estudos da espanhola Isabel Solé, surgiu a partir da solicitação da disciplina *Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e Escrita*. Após leitura e discussão do livro *Estratégias de Leitura* durante essa disciplina, deveríamos aplicar o conteúdo em uma turma do Ensino Fundamental II. Como uma das exigências do PROFLETRAS é que os pós-graduandos estejam em efetivo exercício em sala de aula, não houve problema quanto à aplicabilidade da solicitação. Tendo a disciplina como objetivo abordar a leitura e a escrita nos seus aspectos sociocognitivos e metacognitivos, de modo que possibilite ao professor do Ensino Fundamental a reflexão e a operacionalização do ensino da leitura e da escrita, tomadas como práticas efetivas, e quanto à formação de leitores e escritores proativos para o exercício da cidadania em uma sociedade letrada, a solicitação se justifica e nos dá a oportunidade de comprovar a teoria na prática.

Ademais, o trabalho desenvolvido vai ao encontro da metodologia proposta para o curso *stricto sensu* – pesquisa-ação –, cuja proposição ampara-se na teoria de que os sujeitos envolvidos estão diretamente imbricados no processo de pesquisa, sendo, ao mesmo tempo, pesquisadores e

pesquisados. Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive no nível pedagógico, definindo objetivos da ação e de transformações mais abrangentes. Thiollent (2011) define pesquisa-ação como um tipo de pesquisa social concebida e realizada com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, em que pesquisadores e participantes se envolvem de maneira cooperativa e participativa. Um dos seus principais aspectos

consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; [...] a pesquisa-ação não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 2011, p. 22-23)

Por isso, este relato visa a apresentar uma experiência de ensino e de aprendizagem desenvolvida com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, a partir da leitura do conhecido texto narrativo, classificado como gênero textual crônica¹ e intitulado “A velha contrabandista”, de Stanislaw Ponte Preta, pseudônimo do famoso cronista Sérgio Porto. Contudo, antes de descrevermos as etapas da prática de leitura desenvolvida, é importante situar-nos contextualmente.

2 Contexto da atividade: caracterização da escola e da turma

A atividade foi aplicada no 6º ano F, do Colégio Estadual Unidade Polo, de Campo Mourão, região do interior do Paraná. A instituição é considerada de grande porte, com 51 turmas e 1.398 alunos matriculados. O Ensino Fundamental possui 25 turmas e 738 alunos, além de turmas de atividades complementares – atendimento a alunos com dificuldades em Língua Portuguesa e matemática, e com necessidades especiais – são 7, com 162 matrículas. O critério de seleção para ingresso nessa escola é o georreferenciamento, constituindo-se de um público advindo de diversas partes da cidade, devido à localização central da instituição; porém se observa uma homogeneidade socioeconômica, pois a maioria dos alunos é das classes média-baixa e baixa. A turma em questão totaliza 30 alunos, de 10 a 14 anos, oriundos de escola pública municipal, sendo 12 meninas e 18 meninos. Desse total, 7 são repetentes, sendo 4 meninos e 3 meninas. No dia da aplicação, 23/09/2015, estavam presentes 21 alunos. O tempo de duração do trabalho desenvolvido foi de

¹ Há autores que classificam o texto “A velha contrabandista” como conto e outros como crônica. A própria classificação do gênero crônica é controversa e objeto de estudos. Assim, optamos pela última classificação devido às características intrínsecas da obra do autor como um todo.

duas horas-aula de 50 minutos cada. Após conhecermos o contexto da aplicabilidade da aula, para embasá-la, apresentamos a seguir o referencial teórico utilizado.

3 Perspectiva teórica

Realizar um trabalho voltado à leitura, *práxis* intrínseca das relações humanas, implica uma visão do docente em relação ao próprio trabalho com a linguagem e sobre a linguagem. Assim, a partir desse pressuposto, mantivemos em nosso trabalho a concepção interacional da linguagem apresentada por Geraldi (2012):

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 2012, p. 41, grifos no original).

Sendo, pois, a linguagem um diálogo constantemente estabelecido entre seus interlocutores, implica também adotarmos uma concepção interacional de leitura em que “[...] leitor e texto reagem entre si, num processo de interação para formar um terceiro elemento, que é a compreensão” (LEFFA, 1996, p. 24). Assim, antes de qualquer sugestão metodológica voltada à leitura, devemos ater-nos ao fato de que todo e qualquer ato de leitura, por mais simples e corriqueiro que pareça, traz implícita ou explicitamente um significado atribuído por esse sujeito. No entanto, para que esse significado se estabeleça de fato, é necessário clareza quanto aos objetivos da leitura.

Desse modo, recuperando nossa experiência concreta de leitores, Solé (1998) elenca possíveis posturas ante o texto: ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta e ler para verificar o que se compreendeu. Ter ciência dessas posturas permite ao professor planejar com clareza e eficiência a sua mediação em sala no que se refere ao trabalho com o texto.

Além do planejamento e dos objetivos claros quanto à leitura, outro aspecto a ser considerado é o da motivação. Quanto a isso, Solé (1998) considera como tripé do ato de ler: planejar, objetivar e motivar. Conclui a autora:

Portanto, motivar as crianças para a leitura não consiste em que o professor diga: “Fantástico! Vamos ler!”, mas em que elas mesmas o digam – ou pensem. Isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critérios os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação – situações de leitura silenciosa, por exemplo [...]. (SOLE, 1998, p. 92).

Retomando o fato de que, na atividade de leitura aplicada, utilizamos as estratégias da autora supracitada, elencaremos as etapas que utilizamos para antes, durante e depois da leitura (SOLE, 1998), denominadas, a título de abordagem neste artigo, de *objeto de aplicação*.

3.1 Objeto de aplicação: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura

Antes da leitura. Antecipação do tema ou da ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, exame de imagens, saliências gráficas e outros; levantamento do conhecimento prévio; expectativas em função do suporte, do gênero, do autor ou da instituição responsável pela publicação.

Durante a leitura. Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou das expectativas criadas antes da leitura; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; identificação de palavras-chave; busca de informações complementares; construção do sentido global do texto; identificação das pistas que mostram a posição do autor; relação de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos.

Depois da leitura. Construção da síntese semântica do texto; utilização do registro escrito para melhor compreensão; troca de impressões a respeito do texto lido; relação de informações para tirar conclusões; avaliação das informações ou das opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto.

Como também analisaremos a nossa prática pedagógica, a qual denominamos *objeto de investigação*, a descrição ocorrerá baseada nos preceitos de Solé (1998), divididos da seguinte maneira: a) planejar bem a tarefa de leitura; b) selecionar com critérios os materiais que serão

trabalhados; c) tomar decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar; d) evitar situações de concorrência entre as crianças; e) promover, sempre que possível, situações que abordem contextos de uso real; f) incentivar o gosto pela leitura; g) deixar o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação – situações de leitura silenciosa, por exemplo.

Após a delimitação dos critérios teóricos e metodológicos que utilizaremos, segue o relato do trabalho.

4 Descrição da experiência

4.1 Objetivo da leitura

Para Solé (1998), o professor, ao desenvolver uma atividade de leitura, deve comunicar o seu objetivo ao aluno. Seguindo esse direcionamento, dissemos que iríamos ler um texto narrativo para conhecermos uma nova história. Entretanto, não comunicamos aos alunos um outro objetivo: a fruição. Esse último objetivo não foi comunicado, pois a intenção também era verificar se conseguiríamos despertar, naquela aula especificamente, um envolvimento maior da turma com a leitura. Comunicar esse outro propósito ao grupo poderia comprometer o desenvolvimento e resultado da atividade, induzindo e descaracterizando a relação de interação da leitura proposta.

4.2 Objeto de aplicação: estratégias para antes, durante e depois da leitura

4.2.1 Antes da leitura

Sobre o gênero textual crônica, optamos por perguntar como era ou o que acontecia em um texto narrativo, para que os alunos se sentissem à vontade ao participarem da aula, respondendo sobre conteúdo comum à etapa de escolaridade. A maioria respondeu “é uma história, tem personagens...”. Sobre o autor, também optamos por deixar para o final da atividade, tendo em vista que, para um 6º ano, o nome do escritor não remeteria a nenhuma informação importante naquele momento.

Acreditamos que as estratégias elencadas por Solé para o *antes da leitura* permitem escolhas e mudanças, uma vez que, ao utilizá-las por completo, corremos o risco de exauri-las e torná-las repetitivas em outras atividades a serem desenvolvidas com o mesmo grupo de alunos com o qual o professor passa o ano letivo. Quanto ao título, fizemos modificações por considerá-

lo autoexplicativo. Antecipá-lo por completo (“Vocês sabem o que é contrabando?”, “O que costuma ser contrabandeado?”) excluiria o efeito que pretendíamos para a próxima etapa, ou seja, quebraria a surpresa da verificação das hipóteses que os alunos levantariam sobre a personagem. Assim, começamos com a antecipação de parte do título e perguntamos apenas sobre o vocábulo *velha*: como eles imaginavam que seria a velhinha do texto que leríamos. As respostas foram: “cabelos brancos; usa bengala; sem dente; *enrugosa* (neologismo do aluno para enrugada); perna doendo, cabeça doendo, tudo doendo; corcunda; chata; safada; divertida; tarada; experiente; trouxa”². Em seguida, perguntei o que eles achavam que ela fazia, que atividades desempenhava. Responderam: “é professora; está balançando na cadeira; faz tricô, crochê; joga baralho; dorme; cozinha; cuida dos netos, das galinhas; faxina; costura; está doente; vai ao baile da 3ª idade”. Essas respostas, aparentemente comuns, são reveladoras. No momento, refletimos sobre o que o discurso desse sujeito estudante-jovem estava revelando sobre o idoso e achamos preocupante, passível de intervenção futura. Por fim, o levantamento de expectativas em função do suporte ou da instituição responsável pela publicação se fez desnecessário uma vez que levamos uma cópia impressa do texto.

4.2.2 Durante a leitura

Retificação das antecipações ou expectativas de sentido criadas antes da leitura: hipóteses colocadas no quadro e depois comparadas ao título. “E agora? Será que a velhinha do texto será como vocês a descreveram?” Na dúvida surgida sobre o adjetivo contrabandista, antes de sugerirmos deduzir, pelo contexto, os próprios alunos que sabiam se ocuparam de respondê-la aos que não conheciam a acepção; o mesmo ocorreu com o vocábulo *alfândega*, no entanto, interferimos e contextualizamos o vocábulo em relação à região. Optamos pela leitura silenciosa do texto, que foi dividido intencionalmente, a fim de criar a expectativa, despertando o interesse e a fruição tão almejados. Fizemos da seguinte maneira: dividimos o texto em quatro partes, que iam sendo entregues após a leitura de cada parte. Ao término da leitura de cada uma das partes, elaboramos uma pergunta antecipadora – questão-chave – do conteúdo da parte seguinte (ver

² Algumas dessas respostas de caráter negativo em relação ao idoso nos suscitaram ler em uma próxima aula o poema *Retrato*, de Cecília Meireles, para refletirmos com os alunos sobre essa fase da vida e a visão que se tem sobre os idosos atualmente.

Anexo). Assim, para respondê-la, o aluno acionaria seu conhecimento de mundo, sua compreensão até o momento e tentaria levantar uma hipótese que se relacionasse com o que foi lido e com o que seria lido na parte seguinte do texto a ser entregue. De acordo com Solé (1998, p. 118), “[...] trata-se de que o aluno seja um leitor ativo, que constrói uma interpretação do texto à medida que o lê”.

Consideramos essa parte extremamente produtiva e um ponto significativo da aula, pois a curiosidade dos alunos fez que se interessassem pelo restante da história. Analisando essa estratégia de *antecipação*, também consideramos que houve identificação das pistas linguísticas responsáveis pela progressão temática, formulação e conclusões implícitas no texto com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; relação de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos, conforme sugere Solé (1998). Outra estratégia que incorporamos a esta foi a de, depois que os alunos liam e respondiam à questão-chave, a professora fazia a leitura em voz alta para enfatizar os acontecimentos, diálogos e, conseqüentemente, despertar mais interesse pela continuidade do enredo, além de manter o caráter interacional da linguagem, ou seja, agregamos à leitura silenciosa uma tarefa de leitura compartilhada. Em seguida, entregávamos a outra parte do texto. Em relação a isso, coadunamos com a ideia de que

O importante é pensar que, por um lado, os alunos e as alunas *sempre* podem aprender a ler melhor mediante as intervenções do seu professor e, por outro, que *sempre*, no nível adequado, deveriam poder mostrar-se e considerar-se competentes mediante atividades de leitura autônoma. (SOLÉ, 1998, p. 117, grifos no original)

4.2.3 Depois da leitura

Na parte referente às impressões a respeito do texto lido e de acolhimento de outras posições, os estudantes leram as hipóteses/respostas às questões-chave. Percebemos que eles gostaram de conhecer a hipótese do outro – igual, diferente ou absurda – e se divertiram com as respostas, além da inusitada característica da personagem, visto que não houve correspondência disso com o levantamento de hipótese inicial.

Essa estratégia foi bastante útil, pois ao retomá-la fizemos a avaliação crítica do texto, comparando as duas visões – a da turma e a do autor – tendo em vista que nos preocupamos de veras com a visão que alunos tão jovens manifestaram sobre o idoso. A partir disso, discutimos sobre a

posição e a importância do idoso na família e na sociedade³ e assistimos a uma animação da crônica feita por alunos de outra escola, com o objetivo de compararmos a linguagem da crônica com a da releitura hipermidiática.

5 Objeto de investigação: a nossa prática

Consoante os preceitos de Solé (1998), faremos uma autoanálise da nossa prática pedagógica, uma vez que acreditamos que o trabalho do professor sempre deve ser alvo de autocrítica fundamentada em aprimoramento constante. Assim, torna-se necessário:

- a) *planejar bem a tarefa de leitura*: sem planejamento, dificilmente obtemos os resultados esperados;
- b) *selecionar com critérios os materiais que serão trabalhados*: a escolha do texto, apesar do risco de ser do repertório de leitura do aluno, foi pensada tendo em vista o objetivo de propiciar interesse e fruição;
- c) *tomar decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar*: seria adequado os alunos terem utilizado o dicionário, porém não há a prática de trazerem esse material para a aula, algo que deve ser revisto de acordo com as condições suscitadas para isso – uma alternativa seria o uso de minidicionários da biblioteca escolar, previamente solicitados pelo professor para uso em sala;
- d) *evitar situações de concorrência entre as crianças*: não seguimos essa parte, pois, ao lermos as respostas em sala, sugerimos verificar quem poderia ter acertado alguma informação sobre o texto. No entanto, a situação não causou constrangimento entre o grupo, mas uma profusão de vozes e participação típicas dessa faixa etária;
- e) *promover, sempre que possível, situações que abordem contextos de uso real*: o tema contrabando, infelizmente, faz parte do cotidiano dos alunos, devido ao comércio e à localização de nosso Estado, no sul do Brasil, que faz fronteira com o Paraguai. Também, houve pertinência em relação à personagem, uma vez que muitos dos estudantes convivem ou moram com avôs e avós. Além disso, no final da atividade,

³ Discussão suscitada devido à imagem projetada nas hipóteses dos alunos sobre o idoso. Como explicado anteriormente, apresentamos em outra aula o poema Retrato, de Cecília Meireles.

acrescentamos: “Sabiam que essa atividade que vocês fizeram vai para Maringá, lá para a UEM?”, ao que reagiram com orgulho e contentamento;

- f) *incentivar o gosto pela leitura*: nossa intenção principal se evidencia pela escolha do texto e pela preparação das questões-chave, além da verificação das hipóteses das respostas, contudo o gosto pela leitura não perfaz apenas uma aula, mas é propósito a ser almejado em todo o trabalho com leitura, devendo ser constante por parte do professor, aliás, não apenas pelo professor de língua materna; e
- g) *deixar o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação*: a própria situação de leitura silenciosa, exemplificada por Solé (1998) e seguida por nós, além das respostas dadas ao texto em cada parte solicitada.

6 Considerações finais

Consideramos urgente repensar nossa prática, aprimorando-a frente aos desafios educacionais contemporâneos, como dispõe o PROFLETRAS. Dentre esses desafios, encontra-se, certamente, a leitura. Tendo sido essa atividade de compreensão leitora suscitada a partir de nosso contexto de aperfeiçoamento, urge destacarmos que o objetivo de incentivar a prática da linguagem continuará sendo nosso alvo constante.

Ademais, em consonância da pesquisa-ação, intencionamos desenvolver novos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais, a fim de formar sujeitos que aprimorem a leitura, dialogando cada vez mais com diversos discursos e, conseqüentemente, refletindo criticamente sobre eles. Além disso, o material escrito⁴, resultante das hipóteses elencadas nas respostas à leitura individual, possibilitará analisarmos melhor os níveis de leitura dos alunos, diagnosticando, buscando e planejando outras estratégias para problemas ainda não solucionados no contexto da escola em que atuamos.

⁴ O material escrito em questão nos possibilitou identificar os níveis de leitura dos alunos, novo objeto de análise para continuidade do aprimoramento de nossa prática a partir das dificuldades apresentadas.

Referências

GERALDI, J. W (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996. p. 9-65.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1995, p. 13-44.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1993, p. 7-50.

PRETA, S. P. A **velha contrabandista**. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/texto_a_velha_contrabandista/>. Acesso em: 10 set. 2015.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 89-161.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Anexo

A Velha Contrabandista

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da Alfândega – tudo malandro velho – começou a desconfiar da velhinha.

Por que o pessoal da alfândega começou a desconfiar da velhinha?

.....

Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da Alfândega mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

– Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

O que você acha que ela leva no saco?

.....

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais outros, que ela adquirira no odontólogo, e respondeu:

– É areia!

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha que fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era

mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

– Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

– Mas no saco só tem areia! – insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:

O que será que o fiscal propôs para a velhinha?

4) – Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

– O senhor promete que não "espáia"? – quis saber a velhinha.

– Juro – respondeu o fiscal.

Então... o que, afinal, a velhinha contrabandeava?

Artigo recebido em: 10.05.2016

Artigo aprovado em: 18.07.2016

Ensino de leitura: uma proposta para o desenvolvimento da habilidade de inferir

Teaching reading: a proposal to develop inference skills

Maria Lúcia Silva da Guarda^{*}
Monalisa dos Reis Aguiar Pereira^{**}

RESUMO: Este artigo tem como objetivo contribuir com o ensino e a aprendizagem da leitura, apresentando uma proposta de intervenção que visa ao desenvolvimento da inferência, habilidade fundamental nos processos que envolvem compreensão textual. Esta proposta se constitui por sequências de atividades que foram produzidas a partir de anúncios publicitários, gênero que possibilita o trabalho com inferências por, dentre outras razões, apresentar linguagem metafórica e jogo de palavras que permitem a busca do implícito por meio dos explícitos. Para a consecução desta proposta, seguindo princípios metodológicos da perspectiva etnográfica e da pesquisa-ação, investigamos os problemas de leitura de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II e, após análise dos dados, elaboramos nossa proposta de intervenção. Do ponto de vista teórico, buscamos fundamentos nas ideias de Kleiman (2013), Kock (2013) e Marcuschi (2008). Os resultados apontaram significativa melhora no desempenho dos alunos em relação à leitura e revelaram que as habilidades trabalhadas foram desenvolvidas a contento – em especial a inferência, a qual foi pormenorizada.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Inferência. Intervenção.

ABSTRACT: This article aims to contribute to the teaching and learning of reading. It presents an intervention proposal aimed to develop inference skills, fundamental to text comprehension processes. This proposal consists of sequences of activities based on advertisement, a genre that requires inferences because of, among other reasons, its use of metaphoric language and puns, which in turn requires searching for the implicit in what is explicit. Following methodological principles of ethnography and action research, we investigated the reading problems in a group of 6th grade students in middle school before preparing our intervention proposal. We drew on the theoretical background of Kleiman (2013), Kock (2013) and Marcuschi (2008). The results pointed to a significant improvement in the student's reading performance and revealed that the skills were worked upon satisfactorily – in particular the inference skills, which was studied in detail.

KEYWORDS: Reading. Inference. Intervention.

1 Introdução

Parte dos problemas que permeiam o ensino de Língua Portuguesa, verificados com maior precisão nas avaliações externas, preocupa instâncias governamentais, educacionais e, também, os especialistas do campo da linguagem. Dentre essas preocupações, destaca-se a dificuldade dos estudantes em relação à leitura e compreensão textual.

* Mestre em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

** Doutora em Língua Portuguesa. Professora no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

É justamente a preocupação com o desempenho dos alunos Do Ensino Fundamental II no que diz respeito à compreensão leitora que motivou o desenvolvimento deste trabalho, cuja produção se iniciou no curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Embora os estudos sobre o ensino e aprendizagem da língua, em especial aqueles referentes à leitura, tenham avançado sobremaneira e, em certa medida, o acesso aos conhecimentos teóricos tenha se ampliado nos últimos tempos – seja pelo aumento de cursos de aperfeiçoamento de professores, seja pelo acesso a informações veiculadas na internet –, as relações entre teoria e prática ainda estão distantes da prática docente.

Sendo assim, com o objetivo de contribuir com o ensino e a aprendizagem da leitura, apresentamos neste artigo uma proposta de intervenção que visa ao desenvolvimento da inferência, habilidade fundamental nos processos que envolvem compreensão textual. Essa proposta se constitui por sequências de atividades que foram produzidas a partir de anúncios publicitários, visto que tal gênero possibilita o trabalho com inferências por, entre outras razões, apresentar linguagem metafórica e um jogo de palavras que permite a busca do implícito por meio dos explícitos.

A hipótese que norteou este estudo foi a de que um trabalho efetivo, dinâmico e, o quanto possível, prático, em busca do desenvolvimento da habilidade de inferir, realizado com textos curtos, repletos de informações implícitas e que fossem, em alguma medida, presentes na vida dos estudantes, propiciaria melhora no desempenho deles em relação à compreensão textual – daí a opção por desenvolver o trabalho com anúncios publicitários. Para tanto, a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa, inicialmente buscamos averiguar, por meio de atividades diagnósticas, quais as dificuldades específicas dos alunos da turma para, depois, elaborarmos a intervenção. Após a coleta de dados, buscamos fundamentos teóricos para subsidiar a elaboração da proposta aqui apresentada.

Porém, antes de abordarmos neste artigo a sequência de atividades que propomos, abordamos brevemente os fundamentos teóricos que subsidiaram este trabalho em relação à leitura, ao processo de construção e interação e aos processos inferenciais, tomando por base os estudos de Kleiman (2013), Kock (2013) e Marcuschi (2008). Nas sequências de atividades que compõem a proposta de intervenção, buscamos trabalhar os conhecimentos prévios dos alunos, a exploração do gênero anúncio publicitário e as informações explícitas para que, progressivamente, pudessem fazer as inferências necessárias para compreensão das

informações implícitas. Por fim, tecemos nossas considerações finais acerca dos resultados obtidos ao término da aplicação de nossa proposta.

2 Pressupostos teóricos

2.1 Leitura: um processo de construção e interação

Compreender a leitura implica a compreensão de uma série de processos que a constituem, como explica Kleiman (2013, p. 15):

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

A leitura é um ato que exige do leitor conhecimento e motivação. Para ler qualquer texto, qualquer gênero, o leitor precisa se propor realizar essa tarefa: perceber relações, formar relações com um contexto maior e inferir informações e significados. Nesse processo, ele precisa ativar seu conhecimento prévio, seu conhecimento do assunto, os quais dependem de seus processos cognitivos como percepção e memória, sendo que tais processos acontecem de modo inter-relacionado.

A inter-relação desses processos possibilita a construção do sentido do texto. Para construir o sentido de um texto escrito, o leitor utiliza processos cognitivos múltiplos. Os aspectos cognitivos relacionados à leitura são utilizados de forma inconsciente e fazem parte de comportamentos e atitudes automatizados pelo leitor (KLEIMAN, 2013). Os processos automáticos tornam-se mais presentes à medida que o leitor adquire proficiência na língua.

Logo, ler é perceber o que está escrito na superfície textual, buscar na memória as informações referentes ao que se lê e fazer a relação entre a informação presente na superfície textual e o conhecimento prévio.

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa situação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se apresentam – aí então estamos procedendo a leituras, as quais habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. (MARTINS, 1982, p. 17)

Quando relações são estabelecidas entre as experiências, a partir da organização dos conhecimentos adquiridos, a leitura acontece. Ao tratar da organização dos conhecimentos

adquiridos, Martins (1982) já conceituava a leitura como um conjunto de processamentos. Kleiman (2013) reforça essa concepção de leitura de Martins (1982) ao apresentar os três níveis de conhecimentos: linguístico, textual e enciclopédico. Conforme Kleiman (2013), esses conhecimentos são ativados de forma interligada para que haja a compreensão global do texto. Logo, a leitura é uma atividade interativa, uma vez que se utilizam diferentes conhecimentos e sentidos para realizá-la.

Koch (2013) corrobora as concepções de Martins (1982) e Kleiman (2013) quando considera que os sujeitos são atores, construtores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto. Nessa perspectiva, a autora ressalta:

... o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso da interação. [...] para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso aos vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais. (KOCH 2013, p. 30)

A leitura é um processo interativo entre leitor e autor, via texto. É uma relação de responsabilidade mútua: o leitor constrói e não apenas recebe um significado para o texto, procura pistas, formula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Essa concepção de leitura é fundamentada em uma perspectiva interacionista, que compreende o ato de ler como processo de interação textos-sujeitos, na busca da construção de sentido que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e nas informações implícitas, o que requer outros conhecimentos do leitor – daí a importância da ativação do conhecimento prévio, aspecto que merece destaque e de que trataremos a seguir.

2.2 Compreensão leitora e conhecimento prévio do leitor

Para compreendermos a importância dos conhecimentos prévios no processo de compreensão leitora, é necessário considerar que o leitor carrega suas experiências no ato de ler. Kleiman (2013, p. 30) enfatiza que

... o conhecimento adquirido determina, durante a leitura, as inferências que o leitor fará com base em marcas formais do texto. O conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado.

Assim como Kleiman (2013), acreditamos que são os conhecimentos adquiridos que permitem as inferências com base nas pistas que o texto oferece, pois compreender textos não é uma simples atividade de codificação e decodificação, mas um complexo processo de produção de sentido mediante atividades inferenciais. Compreender um texto é um processo

cognitivo e social; nesse processo, atividades inferenciais são desenvolvidas a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos. Nessa perspectiva, Marcuschi (2008) declara que, para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre impulsiona o seu leitor para além de si próprio, e esse aspecto é notável quanto à produção de sentido.

Os conhecimentos linguísticos proporcionam a interação texto/leitor; são o conhecimento do vocabulário e o conhecimento sobre o uso da língua. Esses conhecimentos desempenham papel central no processamento do texto. Quando as palavras são percebidas, a mente está ativa e ocupada em construir sentido. É com base no conhecimento gramatical que identificamos os sintagmas e suas funções, o que contribui para que o processo de compreensão ocorra. No entanto, nem sempre o conhecimento linguístico favorece a interpretação. No momento em que há problemas no processamento desse nível de conhecimento, buscamos outros tipos de conhecimento para desfazer a obscuridade, ativamos outros conhecimentos como o enciclopédico (de mundo) para compensar as falhas momentâneas e, assim, chegamos à compreensão do texto.

Outro conhecimento que faz parte dos conhecimentos prévios é o textual: conjunto de noções e conceitos sobre o texto. Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão. O conhecimento das estruturas textuais determina as expectativas em relação aos textos, e o papel exercido por essas expectativas é fundamental para a construção de sentidos. Assim, os gêneros textuais criam expectativas no leitor e o preparam para determinada reação, desvelando, dessa forma, o caminho para a compreensão.

Por fim, tem-se o terceiro conhecimento prévio: o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo. Muitas vezes, a incompreensão dos textos se deve à ausência do conhecimento enciclopédico, que é adquirido formal e/ou informalmente. Para haver compreensão durante a leitura, é preciso ativar o conhecimento de mundo, buscar na memória o repositório de conhecimentos, a partir dos elementos fornecidos pelo próprio texto. Os conhecimentos estruturados que temos na memória determinam nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas. São eles que permitem economia e seletividade na codificação das experiências.

São os conhecimentos prévios que permitem o desenvolvimento da habilidade de fazer inferências. Por isso, precisamos levar em consideração que

[a] ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes do texto num todo coerente. Esse tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto, é um processo inconsciente do leitor proficiente. (KLEIMAN, 2013, p. 29)

A ativação desses conhecimentos promove o momento da compreensão, da percepção do sentido do texto, da construção de sentido. Logo, a compreensão é o resultado do engajamento dos conhecimentos prévios do leitor; por isso, consideramos a leitura um processo interativo, de produção e apropriação de sentido. Nesse sentido,

[l]er é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo. Aqui vamos defender a posição de que ler não é um ato de simples extração de conteúdo ou identificação de sentidos. Mas não se pode dizer que ler seja apenas uma experiência individual sobre o texto, oral ou escrito. Compreender o outro é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas. (MARCUSCHI, 2008, p. 228)

Assim, compreender exige conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais. Compreender é relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento de interação. Compreender exige habilidade de fazer inferências.

2.3 O desenvolvimento da habilidade de fazer inferência

Ampliar as habilidades básicas de leitura e compreensão dos alunos, preparando-os para ler e interpretar os mais variados gêneros textuais presentes em suas práticas sociais, significa trabalhar com o desenvolvimento de habilidades e competências referentes à leitura e compreensão de textos, conforme proposta dos descritores da matriz de referência do Ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 2008). Vale aqui ressaltar que essa matriz concebe como sujeito competente aquele que é capaz de compreender e produzir textos orais e escritos; no entanto, tem foco em leitura, como podemos comprovar no trecho a seguir:

A matriz de referência de Língua Portuguesa para as avaliações Prova Brasil e SAEB tem um foco específico em Leitura, o que de *per si* já ratifica o que afirmamos em relação à matriz curricular. Nesse caso, a matriz hoje em vigor faz um recorte do ensino, avaliando uma das áreas fundamentais que compõem o ensino de língua materna: avalia-se a capacidade de leitura do estudante. O sujeito competente no domínio da linguagem é capaz de compreender (e produzir) textos orais e escritos, adequados às situações de comunicação em que atua, de posicionar-se criticamente diante do que lê e ouve, de ler (e escrever) produzindo sentidos, entendendo o propósito comunicativo do produtor do texto, formulando hipóteses de leitura, articulando respostas significativas em variadas situações de comunicação. Essa visão traz em seu cerne que a leitura e a compreensão se constituem em um ato social e não uma atividade individual. Nesse sentido, talvez seja a maior contribuição que a matriz de referência pode oferecer à matriz curricular e ao nosso fazer em sala de aula. Ou seja, não aprendemos a Língua Portuguesa na escola para cumprir uma necessidade individual. Aprendemos a ler e a escrever porque estamos inseridos em um grupo

social, entendendo que a língua só se realiza, efetivamente, na interação entre sujeitos. (BRASIL, 2008, [s.p.]

A matriz de referência de Língua Portuguesa, com foco em leitura, é composta por seis tópicos, relacionados às habilidades desenvolvidas pelos estudantes. Dentro de cada tópico, há um conjunto de descritores ligados às competências desenvolvidas. O conjunto de descritores avalia os procedimentos cognitivos de capacidades de leitura do estudante.

Se a finalidade da escola é ampliar a vivência dos estudantes, é significativo trabalhar a leitura e a interpretação fazendo uso dos mais diversos gêneros textuais, levando em consideração o aspecto processual, e não apenas o conteúdo. Para isso, os descritores dão margem a um trabalho inferencial, o que é um avanço em relação àquele que só se ocupa da informação objetiva e direta.

Portanto, para uma proposta de intervenção, tendo como foco o desenvolvimento da habilidade de fazer inferência, serão desenvolvidos os descritores, presentes nos tópicos a seguir, no que se refere à leitura e compreensão de textos:

- Tópico I – procedimentos de leitura;
- Tópico II – implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto;
- Tópico III – relação entre textos;
- Tópico IV – coerência e coesão no processamento do texto;
- Tópico V – relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido;
- Tópico VI – variação linguística.

Para maiores esclarecimentos, apresentaremos, inicialmente, o desenvolvimento das habilidades do tópico *procedimento de leitura*. Esse tópico aborda competências básicas que são demonstradas através da localização de informações explícitas e da inferência das informações implícitas. Localizar as informações implícitas exige maior habilidade, pois exige do leitor o reconhecimento do que está subtendido ou pressuposto. É necessário reconhecer os sentidos atribuídos às palavras que não apresentam o seu sentido literal, que apresentam o sentido conotativo, o sentido simbólico. Os descritores relacionados a este tópico são: localizar informações explícitas, inferir o sentido de uma palavra ou expressão, inferir uma informação implícita.

O segundo tópico, *implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto*, apresenta duas competências básicas: interpretar texto com o auxílio de material

gráfico e reconhecer a finalidade do texto. É importante propiciar ao leitor a possibilidade de relacionar informações e se engajar em diferentes atividades de construção de significados.

No terceiro tópico, *relação entre textos*, o aluno deve assumir uma atitude crítica e reflexiva em relação às diferentes formas de tratar o mesmo tema. As atividades que envolvem a relação entre os textos são essenciais para que o aluno construa a habilidade de analisar o modo de tratamento e as condições de produção, recepção e circulação dos textos.

O quarto tópico trata da *coerência e coesão no processamento do texto*. Para que exista coerência em um texto, é necessário que a ideia apresentada se relacione ao todo textual dentro de uma apresentação de ideias que estejam interligadas, por meio de recursos como os visuais e os linguísticos. Dessa forma, os recursos interligam o texto, promovendo o sentido entre as ideias. A compreensão e a atribuição de sentidos relativos a um texto dependem da interpretação de seus componentes.

O quinto tópico, *relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido*, apresenta o uso de recursos expressivos que possibilitam uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxiliam o leitor na construção de novos significados. Em diferentes gêneros textuais, os recursos expressivos são largamente utilizados. Vale destacar que os sinais de pontuação e outros mecanismos de notação, como o itálico, o negrito, a caixa alta e o tamanho da fonte, podem expressar sentidos variados. Faz-se necessário, portanto, que o leitor, ao explorar o texto, perceba como esses elementos constroem a significação, na situação comunicativa em que se apresentam.

O sexto tópico, *variação linguística*, refere-se às diversas possibilidades da fala. A percepção da variação linguística é essencial para a conscientização linguística do aluno, permitindo que ele construa uma postura não preconceituosa em relação a usos linguísticos distintos dos seus. É importante compreender as razões dos diferentes usos, quando é utilizada a linguagem formal, a informal, a técnica, as linguagens relacionadas aos diversos gêneros textuais.

Ao apresentar a matriz de referência para o Ensino Fundamental, com seus respectivos tópicos e descritores ligados às competências desenvolvidas no Ensino de Língua Portuguesa, discutindo cada descritor, trazemos a reflexão de que essa matriz tem foco específico em leitura, tendo como objetivo formar o sujeito capaz de compreender textos adequados às situações de comunicação em que atua. Visto que nossa preocupação neste estudo é a busca pela melhora do desempenho dos alunos no que diz respeito à compreensão leitora, acreditamos que

obteríamos mais êxito se desenvolvemos as atividades da proposta de intervenção em consonância com os princípios da matriz. Assim fizemos.

3 Do percurso metodológico à aplicação da proposta

Para atender aos intentos da nossa proposta, realizamos uma pesquisa qualitativa, seguindo a esteira de duas vertentes metodológicas: a etnográfica e a pesquisa-ação. A pesquisa de cunho etnográfico¹ fez-se presente na nossa proposta através da aplicação e análise de dois instrumentos: um questionário socioeconômico e social; e uma atividade diagnóstica que teve como objetivo constatar as habilidades dos participantes no que diz respeito à competência leitora. Esses instrumentos permitiram a identificação da realidade na qual estavam inseridos os alunos participantes da proposta e possibilitaram a verificação das habilidades de leitura e compreensão ainda não adquiridas durante o percurso escolar. Foi com base nas constatações das análises realizadas, a partir dos instrumentos de investigação, que preparamos as sequências de atividades para a etapa da intervenção.

Quanto à pesquisa-ação, é fundamental compreendermos que se trata de

... um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 16)

Assim, o método apresentado se justificou por ser um instrumental importante na focalização de um problema coletivo e por ter privilegiado a ação dos participantes nas etapas da intervenção. Outrossim, flexibilizou o planejamento das ações, promovendo ajustes e alterações no decorrer do processo, além de subsidiar possibilidades de ressignificação da prática pedagógica.

Vale ressaltar que, na pesquisa-ação, nosso objetivo foi comparar informações, avaliar, discutir resultados e propor intervenções. Sendo assim, a nossa argumentação, na condição de pesquisadores, exerceu papel significativo, principalmente no momento da interpretação dos dados coletados e das informações obtidas.

Para a coleta de dados, contamos com a colaboração de uma escola municipal situada na cidade de Lauro de Freitas, Bahia. As estratégias exploratórias dos instrumentos de pesquisa, com alunos do 6º ano dessa escola, subsidiaram a elaboração das etapas diversas das sequências de atividades que fizeram parte da intervenção, o momento da ação da nossa proposta.

¹ É uma pesquisa de cunho etnográfico porque traz elementos da etnografia, mas não se configura como tal, uma vez que a verdadeira etnografia é realizada por sociólogos e antropólogos.

Apresentamos uma proposta de intervenção composta por sequências de atividades, a partir do gênero textual anúncio publicitário, texto de curta extensão, que apresenta linguagem verbal e não verbal e, ainda, que faz parte do cotidiano dos nossos alunos. Ao optarmos pelo gênero anúncio publicitário, levamos em consideração, também, que esse gênero do domínio publicitário apresenta uma linguagem que se adapta ao perfil do público ao qual se destina e, a fim de alcançar seu objetivo, utiliza-se de inúmeros recursos da Língua Portuguesa.

A nossa proposta de intervenção, atendendo aos pressupostos linguísticos interacionistas, ancorada nos estudos de Kock (2013), apresenta sequências de atividades que exploram os anúncios presentes no cotidiano dos estudantes: no bairro, no *shopping*, nas ruas, nas revistas, nos jornais etc. Priorizar esse gênero para um trabalho de intervenção com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental II, que apresentavam dificuldades de leitura e compreensão, foi uma estratégia que visou aproximar esses alunos das atividades de leitura, de forma dinâmica, com textos curtos, criativos, envolvendo os alunos nas discussões e análises dos anúncios e, conseqüentemente, ampliando progressivamente a capacidade dos participantes em fazer inferências, perceber os implícitos a partir dos explícitos. Com esse tipo de prática, a leitura recebe sua condição de prática social, já que o leitor se considera como sujeito e não apenas como objeto de ensino. É nessa condição que a leitura se transforma em interação.

Nessa atividade, além das pistas e sinalizações que o texto oferece, entram em jogo os conhecimentos prévios do leitor. A leitura envolve, portanto, uma postura ativa, que implica a ativação de suas estruturas cognitivas e de seus conhecimentos anteriores; depende também da situação discursiva em que o leitor se encontra no momento da leitura.

Na nossa proposta de intervenção, por meio das sequências² de atividades, oportunizamos aos discentes, através do estudo do gênero anúncio publicitário, o desenvolvimento de habilidades de leitura, em especial a habilidade de inferir, o que permitiu a ampliação da compreensão leitora de cada aluno envolvido no processo. As sequências de atividades foram construídas tendo em vista a exploração dos explícitos para a descoberta dos implícitos. Buscamos, inicialmente, os conhecimentos prévios dos alunos, o conhecimento do gênero em questão e as informações explícitas para, progressivamente, fazer as inferências necessárias para compreensão das informações implícitas.

² As sequências de atividades produzidas dialogam com as ideias de Zabala (1998, p. 18) quanto à sequência didática, considerada por ele como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos”. Porém, a produção não se prendeu integralmente à proposta do autor.

A Tabela 1 abaixo apresenta, de forma sintetizada, a organização das sequências de atividades com suas respectivas etapas e carga horária.

Tabela 1 – Resumo da organização das sequências de atividades

Sequência de atividades	Carga horária: h/aulas	Etapas
01	05	I – Apresentando o anúncio; II – Visitando o bairro; III – Lendo e compreendendo o anúncio.
02	03	I – Discutindo os implícitos; II – Lendo e compreendendo o anúncio.
03	04	I – Realizando debate coletivo; II – Comparando anúncios – Foco: inferências; III – Lendo e compreendendo o anúncio.
04	04	I – Fazendo inferências em grupo; II – Lendo e compreendendo o anúncio.
05	04	I – “Encaixando” palavras, fazendo inferências; II – Lendo e compreendendo o anúncio.
06	02	I – Atividade Avaliativa

Fonte: dados da pesquisa.

4 Resultados

Apresentamos, a seguir, o relato da aplicação das sequências de atividades, assim como as análises dos resultados da nossa proposta.

4.1 Sequência de atividades 01

O trabalho foi iniciado com a apresentação do primeiro anúncio (cf. Figura 1).

Figura 1 – Anúncio “Restaurante da Faustina”



Fonte: anúncio publicitário que divulga os serviços oferecidos por um restaurante; encontra-se próximo à Praça do Caranguejo, em Itinga, Lauro de Freitas. Acesso em: 28 abr. 2014.

Inicialmente, ativamos os conhecimentos prévios dos alunos, no que diz respeito ao gênero textual, à temática e aos aspectos linguísticos. Dessa forma, procuramos oportunizar o (re)conhecimento do gênero em estudo, assim como a compreensão das informações que o texto apresentava, explícitas e implícitas. Essa ativação dos conhecimentos prévios foi feita oralmente, de forma coletiva, com questionamentos previamente elaborados: onde encontramos os anúncios publicitários? O que divulgam os anúncios publicitários? A quem se dirigem os anúncios publicitários? Que linguagem apresentam: verbal, não verbal ou mista? O que as imagens do anúncio sugerem?

Cabe ressaltar que as respostas dos alunos revelaram o conhecimento prévio quanto à identificação do gênero textual em questão, a partir das características apresentadas pelo texto. Os conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo foram ativados durante a leitura, possibilitando a compreensão, a produção de sentido. Os leitores conseguiram encontrar os elementos explícitos do texto e apresentaram significativos conhecimentos prévios quanto ao gênero textual anúncio publicitário.

Essa primeira etapa, além de verificar os conhecimentos prévios quanto ao gênero anúncio publicitário, preparou os alunos para a segunda etapa. Ampliando o trabalho com a leitura dos textos, organizamos a segunda etapa da sequência: uma visita ao bairro. Para essa visitação, com o objetivo de coletar anúncios, dividimos a turma em seis grupos, conforme local de moradia, a fim de que cada grupo fotografasse ou coletasse anúncios impressos. Cada grupo ficou responsável por escolher um anúncio de algum local, serviço ou produto que circulasse na comunidade.

Os relatos foram apresentados de forma oral, pelos alunos, e registrados na lousa. Fizemos uma análise comparativa das informações dos referidos anúncios. Nessa análise, observamos que os anúncios da comunidade, de modo geral, são apresentados com o texto verbal bastante curto, com poucas informações, e com uma linguagem mista.

Essa análise pôde subsidiar os alunos durante a terceira etapa, que objetivou o desenvolvimento dos estudantes quanto à localização das informações explícitas, condição para prepará-los para a etapa subsequente, que explorou a habilidade de fazer inferências. Nessa quarta etapa, foram analisadas as respostas dos participantes das atividades e registrados os conhecimentos prévios que faltaram para a compreensão de algumas questões.

Observamos que a questão que provocou maior insegurança aos alunos foi: “Qual o seu entendimento quando o anúncio diz: ‘Fornecemos Quentinhas?’”. Verificamos que 50% da

turma não conseguiu compreender o sentido da expressão “Fornecemos Quentinhas”.

Após a verificação das dificuldades dos alunos quanto às inferências, uma aula foi reservada para o trabalho com palavras polissêmicas, uma vez que essa foi a maior dificuldade apresentada pelo grupo durante a aplicação da primeira sequência. A referida atividade possibilitou aos alunos levar em conta a polissemia – os vários sentidos imanentes em toda palavra, que fundamentalmente depende do contexto.

Ao analisar a terceira etapa e promover a quarta etapa da primeira sequência, constatamos o que Kleiman (2013, p. 24) nos chama atenção em suas reflexões:

Para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar ativada, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo da nossa memória.

Quando percebemos o que provoca a falta de compreensão dos alunos em determinado texto e trabalhamos em função das necessidades desses alunos, com atividades focadas nos conhecimentos prévios necessários à compreensão textual, ativamos os conhecimentos de mundo que facilitam a compreensão global do texto. Assim, finalizamos essa etapa com a crença de que seu propósito foi atendido, visto que os alunos conseguiram a interação necessária para que o sentido do texto fosse construído.

4.2 Sequência de atividades 02

Após a aplicação da primeira sequência, cujo objetivo foi desenvolver a habilidade de localizar informações explícitas para que, progressivamente, os alunos fossem capazes de perceber os implícitos, a segunda sequência apresentou duas etapas tendo em vista o desenvolvimento da habilidade de fazer inferências.

Para a primeira etapa, com a proposta de discussão sobre os implícitos, foi promovido um trabalho em grupo, com quatro anúncios diferentes, a partir de questionamentos que exploraram: o gênero textual, a intencionalidade do texto e o jogo de palavras presente em cada anúncio. Destacamos a seguir as respostas dadas, pelos grupos de trabalho, quanto ao jogo de palavras presente em cada anúncio (Figuras 2 a 5):

- R1: “*Cheio de dedos para pedir*” – o pé está constrangido, com vergonha (Figura 2);
- R2 “*A vida é bonita, mas pode ser linda*” – “Linda”, mãe e perfume (Figura 3);
- R3: “*Sorrisinho amarelo*” – que não é branco, é sem graça (Figura 4); e
- R4: “*Cabe no seu bolso*” – custa barato e é pequeno (Figura 5).

Figura 2 – “Sandálias havaianas”



Fonte: disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

Figura 3 – “Perfume do Boticário”

O presente desse dia das mães não

A vida é bonita, mas pode ser linda

O jeito que você enxerga a sua mãe é mágico.

O presente desse dia das mães não pode ser diferente.

oBoticário

A vida é bonita, mas pode ser linda.

LINDA

Fonte: disponível em: <<http://www.boticario.com.br/>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

Figura 4 – “Creme Dental”



Fonte: disponível em: <<http://www.colgate.com.br>> Acesso em: 02 abr. 2014.

Figura 5 – “Desodorante Axe”



Fonte: Disponível em: <<http://formacaolinguasc.blogspot.com.br/p/carla.html>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

Alguns alunos, individualmente, sentiram dificuldade para entender o jogo de palavras presente em cada anúncio. No entanto, após a discussão em grupo, conseguiram perceber o implícito presente nas expressões, acionando os conhecimentos prévios, com a ajuda dos colegas, e, assim, compreender a mensagem do texto, desenvolvendo a habilidade de fazer inferência.

Na segunda etapa, os alunos responderam individualmente a uma atividade com um dos anúncios explorados na primeira etapa. Dentre as questões apresentadas na referida atividade, merece destaque a seguinte: “O jeito que você enxerga a sua mãe é mágico. À que se refere a palavra mágico?”

Apenas cinco alunos, entre os 25 que realizaram a atividade, foram capazes de responder à questão, conforme o solicitado. Observamos, através das respostas dadas, que a maior parte dos alunos apresentaram lacunas quanto ao conhecimento prévio linguístico – referência.

A compreensão do texto foi comprometida por um problema de ordem linguística. No entanto, a interpretação da expressão anafórica consiste não apenas em localizar um segmento linguístico, um antecedente, mas sim em estabelecer uma ligação com a informação que se encontra na memória.

Logo após a exposição participada, discutindo sobre as questões que os alunos sentiram dificuldades, realizamos uma atividade, no caderno, trabalhando com a referência, para que esse conhecimento fosse adquirido. Perceber quais conhecimentos prévios são necessários para a compreensão de um texto é essencial para o desenvolvimento da habilidade de fazer inferências. Segundo Kleiman (2013, p. 17), o conhecimento linguístico

desempenha um papel central no processamento do texto. Entende-se por processamento aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas,

são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes de uma frase.

Assim, compreendemos que, quando as palavras são percebidas, a mente é ativada e a construção de sentido acontece. Dessa forma, podemos constatar que tanto o conhecimento enciclopédico, como verificamos na primeira sequência, quanto o conhecimento linguístico, discutido nesta sequência, são componentes, conhecimentos prévios, sem os quais a compreensão não é possível.

4.3 Sequência de atividades 03

Iniciando a terceira sequência, fizemos um debate coletivo com os seguintes questionamentos:

- Que tipo de anúncio já vimos sobre a Copa do Mundo 2014?
- Onde já vimos esse tipo de anúncio?
- Que anúncios já vimos sobre os jogos nos diversos estádios do Brasil?
- E na Bahia, que anúncios foram publicados?

De modo geral, os alunos declararam que viram anúncios da Copa do Mundo 2014 na TV e em *outdoors* e viram apenas a divulgação dos jogos na Bahia. Percebemos, assim, que os conhecimentos prévios, de mundo, eram limitados quanto aos anúncios dos jogos nos diversos estádios do Brasil.

Para a segunda etapa, fizemos uma adaptação no planejamento, pois a sala de projeção estava impossibilitada de ser utilizada por problemas com o equipamento. Providenciamos cópias dos anúncios que seriam projetados em *slides* e, em grupos, os alunos analisaram os anúncios, comparando-os, a partir dos conhecimentos prévios do grupo como um todo, e fazendo inferências, na tentativa de chegar à compreensão global de cada texto.

Cada grupo recebeu questionamentos para discutir e responder, por escrito, a partir dos anúncios apresentados. Dentre os questionamentos discutidos pelos grupos, o que gerou maior número de equívocos, foi a primeira questão sobre o anúncio da Copa na Bahia (Figura 6): “Explicar a frase: ‘O país do futebol nasceu aqui’”. Vejamos as respostas dos grupos:

- R1: O Brasil começou em Salvador;
- R2: O país do futebol nasceu em Salvador/BA;
- R3: O futebol é do Brasil;
- R4: O país do futebol que mais joga é o Brasil;
- R5: O futebol começou no Brasil; e

- R6: O Brasil nasceu em Salvador.

Figura 6 – “Copa do Mundo – Salvador”



Fonte: disponível em: <<http://larissakapfer.blogspot.com.br>>. Acesso em: 20 maio 2014.

Percebemos que a compreensão, a produção de sentido para a compreensão global do anúncio, depende:

- do conhecimento textual – da estrutura do texto – para compreender o sentido da palavra “aqui” no texto;
- do conhecimento linguístico, para compreender o advérbio de lugar, “aqui”; e
- do conhecimento enciclopédico, para compreender que o Brasil nasceu na Bahia.

Logo após percebermos a dificuldade de alguns grupos, convocamos um representante de cada grupo que acertou a questão para ir ao quadro e explicar como chegou à resposta da questão em discussão. Todos fizeram a explanação, com a frase escrita no quadro, explicando que a palavra “aqui” faz referência à palavra “Salvador”, que aparece no anúncio, junto à frase, pois o Brasil nasceu em Salvador, quando aqui chegaram os portugueses. Mais uma vez, constatamos a importância dos conhecimentos prévios para a compreensão textual, especialmente quanto ao desenvolvimento da habilidade de fazer inferências.

Como nas outras sequências, apresentamos, na última etapa, uma atividade individual escrita. Conforme o objetivo da nossa intervenção, os alunos foram, progressivamente, desenvolvendo as habilidades exploradas em cada atividade.

4.4 Sequência de atividades 04

Os alunos foram divididos em cinco grupos. Cada grupo recebeu um anúncio diferente para responder a três questões. Duas questões foram comuns aos cinco grupos, e a terceira questão era específica para cada anúncio. Vamos apresentar as questões e respostas que foram específicas para cada anúncio (Figuras 7 a 10).

- Pergunta: Como ajudar muita gente a ganhar a vida?
R1: “Fazendo coleta seletiva para os catadores de lixo pegarem as latinhas no lugar certo.”
- Pergunta: “Desculpe a intimidade, mas a viúva é bonita?” Por que, na frase, presente no anúncio que fala de beber e dirigir, pergunta-se se a viúva é bonita?
R2: “Porque a pessoa bebendo e dirigindo corre o risco de morte e se morrer deixa a mulher viúva.”
- Pergunta: Que relação pode ser feita entre os calçados presentes na imagem e o formato que os calçados compõem?
R4: “Os sapatos estão em forma de coração para mostrar que o mesmo que [sic] doemos os sapatos, podemos doar órgãos para salvar vidas”.
- Pergunta: Qual o significado das palavras “cor” e “pinta”, nas frases “Meus pensamentos eu sei de cor.” e “Meu futuro quem pinta sou eu.”?
R5: “Ela se orgulha da cor dela e não precisa ser pintada.”

Figura 07 – “Separe o lixo”



Fonte: Disponível em <<http://belezanatureza.wordpress.com>> Acesso em: 24 maio 2014.

Figura 8 – “Dirigir e beber é suicídio”



Fonte: Disponível em <<http://123brah.blogspot.com.br>> Acesso em: 24 de maio de 2014.

Figura 9 – “Doe órgãos, salve vidas”



Fonte: Disponível em <<http://gestaodelogisticahospitalar.blogspot.com.br>> Acesso em: 24 maio 2014.

Figura 10 – “Dia nacional da consciência negra”



Fonte: disponível em: <<http://luizartur.wordpress.com>>. Acesso em: 24 maio 2014.

Observamos, a partir das respostas dos grupos, que a proposta do desenvolvimento da habilidade de inferir informações implícitas foi concretizada, uma vez que cada grupo conseguiu se posicionar, expondo a compreensão global dos textos em análise. Os alunos demonstraram, no processo de compreensão, o desenvolvimento de atividades inferenciais. Compreender um texto é realizar inferências, é produzir sentido a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos.

A segunda etapa apresentou questionamentos visando à inferência em relação às palavras presentes no texto, tendo em vista a compreensão global do anúncio. As respostas dos alunos revelaram os conhecimentos prévios linguísticos, textuais e enciclopédicos adquiridos ao longo de suas vidas. Portanto, percebemos que a coerência, no processamento do texto, acontece conforme a forma como o leitor identifica os recursos que contribuem para a interligação dos elementos que compõem o texto como um todo, estabelecendo a relação entre as partes e, assim, produzindo sentido. A compreensão é a atribuição de sentido e o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso da interação.

4.5 Sequência de atividades 05

A turma foi dividida em seis grupos, e cada grupo recebeu os sete anúncios a seguir, com lacunas³ para encaixar as treze palavras presentes em uma pequena caixa.

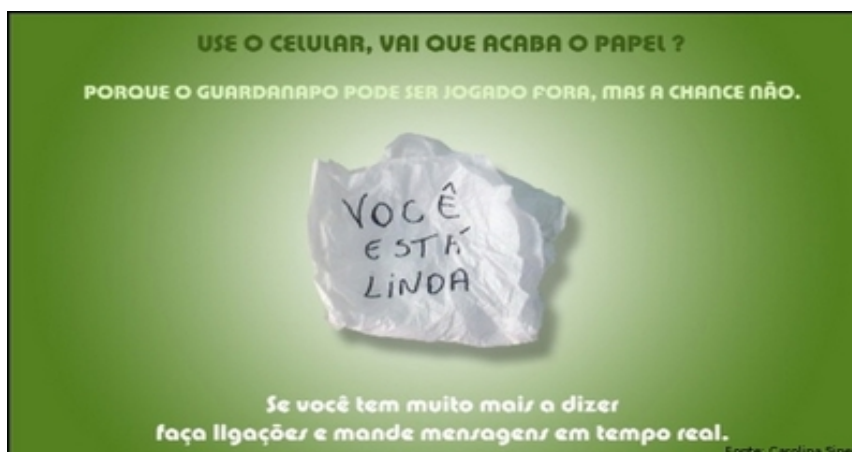
Figura 11 – “Chocolate garoto”



Fonte: disponível em: <<http://redacaofasam.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 25 maio 2014.

³ As lacunas aparecerão para as atividades dos alunos.

Figura 12 – “Celular”



Fonte: disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/>> . Acesso em: 25 maio 2014.

Figura 13 – “Nestlé – Leite condensado”



Fonte: disponível em: <<http://grupowarning.wordpress.com/>>. Acesso em: 25 maio 2014.

Figura 14 – “Pizza”



Fonte: disponível em: <<http://lafora.com.br/>>. Acesso em: 25 maio 2014.

Figura 15 – “Sanduíche - Subway”



Fonte: disponível em: <<http://www.portaldapropaganda.com.br/porta/>>. Acesso em: 25 maio 2014.

Figura 16 – “Sandálias - Rider”



Fonte: disponível em: <<http://www.leonardoflorencio.com.br/>>. Acesso em: 25 maio 2014.

Figura 17 – “Vacina contra raiva”



Fonte: disponível em: <<http://lereumabeleza.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 25 maio 2014.

A primeira etapa, “Encaixando palavras”, fazendo inferências, foi um sucesso. Contou com a participação entusiasmada de todos os grupos de trabalho, e apenas um grupo apresentou dificuldade com um dos anúncios da atividade, aquele da Figura 14. Essa atividade foi elaborada em forma de desafio, com o objetivo de provocar os alunos de forma prazerosa para o desenvolvimento da habilidade de fazer inferência.

Para cada grupo foi solicitada a leitura do anúncio e, a partir das inferências possíveis, “encaixar” as palavras nos espaços em branco dos anúncios. Após preencherem as lacunas existentes, com as palavras, cada grupo explicou o caminho que usou para a realização da atividade. Na Tabela 2, apresentamos as palavras que foram retiradas de cada anúncio.

Tabela 2 – Resumo das palavras retiradas dos anúncios

ANÚNCIOS	PALAVRAS
Figura 11	morde – humor
Figura 12	celular – ligações
Figura 13	moça – homem
Figura 14	contatos
Figura 15	peito – semana
Figura 16	areia – chinelo
Figura 17	doença – amigo

Fonte: dados da pesquisa.

A maioria dos alunos compreendeu a atividade e conseguiu fazer as inferências. No entanto, para que o grupo que sentiu dificuldade conseguisse compreender e fazer a relação das imagens com o texto verbal no anúncio da Figura 14, foi necessária uma conversa sobre: discos voadores, relação entre humano e extraterrestre, o filme *Contatos imediatos*. Não ter o conhecimento enciclopédico, a respeito da expressão “contatos imediatos” e o conhecimento linguístico em relação à palavra “contatos” comprometeu a compreensão do grupo quanto à produção de sentido referente ao anúncio analisado. As estratégias de processamento textual implicam, portanto, a mobilização dos diversos sistemas de conhecimento.

A atividade individual e escrita apresentou os dois anúncios a seguir (Figuras 18 e 19), com a mesma temática, tendo em vista o desenvolvimento da habilidade de inferir informações, a partir da comparação dos textos.

Figura 18 – Anúncio I



Participe e ajude a retirar o lixo da natureza levando garrafas pet vazias até os postos de coleta nos parques Mãe Bonifácia, Zé Boloflô e Massairo Okamura.

Fonte: disponível em: <<http://reginaredatora.blogspot.com.br/2011/08/anuncio-semana-do-meio-ambiente.html>>. Acesso em: 26 maio 2014.

Figura 19 – Anúncio II



De 1º a 5 de junho, a Prefeitura de Corumbá e a Prefeitura de Ladário realizam a Semana de Meio Ambiente 2009, com o tema: "Cidadão responsável: Meio Ambiente Saudável". Participe das atividades e descubra que suas atividades do dia-a-dia podem ajudar a cuidar do planeta.

Fonte: disponível em: <<http://blog.midianovams.com.br/wp-content/uploads/2009/11/AnuncioDiario-Corumbaenseok.jpg>>. Acesso em: 26 maio 2014.

Entre os seis questionamentos realizados com os 26 participantes, apenas dois provocaram dificuldades para a compreensão de alguns alunos:

- o motivo de a palavra “você” aparecer em destaque no anúncio; e
- descobrir diferenças entre os dois anúncios.

Os jogos com a grafia, em anúncios publicitários, visam a efeitos expressivos especiais. A intenção não é desrespeitar as normas ortográficas e, sim, chamar a atenção para a palavra, como é o caso de “você” na questão. Vale ainda ressaltar que esse “você” diz respeito a cada leitor do anúncio, intimando-o para o compromisso para com o meio ambiente.

Quanto à descoberta das diferenças, observamos que a questão não foi clara o suficiente para que todos os alunos compreendessem que a intenção era eles perceberem que os dois anúncios tratavam da mesma temática, porém de forma diferente, utilizando recursos gráficos e informações distintas. Para que a turma, como um todo, conseguisse compreender essas questões, dispomos os alunos em duplas, de forma que cada dupla ficasse com um aluno que respondeu à questão com coerência e com um aluno que sentiu dificuldade para responder essas questões. Coube ao aluno que havia acertado a questão explicar oralmente suas respostas para o colega, partilhando os conhecimentos que permitiram sua compreensão sobre a questão. Dessa forma, verificamos, mais uma vez, que, para que se consiga inferir os implícitos e dele extrair sentido, é necessária a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais; é necessário repertório.

5 Discussão dos resultados

A Tabela 3 apresenta a comparação entre a atividade diagnóstica e a avaliação final das sequências de atividades. A atividade avaliativa final teve como objetivo verificar, especialmente, o desenvolvimento da habilidade de fazer inferência. Para a análise comparativa, evidenciamos as questões que apresentaram descritores em comum.

Tabela 3 – Atividade diagnóstica X Avaliação final

DESCRITORES	ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	DESCRITORES	AVALIAÇÃO FINAL
D9 – Identifica a finalidade do anúncio.	10 - 39%	D9 – Identifica a finalidade do anúncio.	25 - 96%
D14 – Identifica o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.	01 - 04%	D14 – Identifica o efeito de sentido decorrente de uma expressão, do uso de pontuação e de outras notações.	23 - 88%
D10 – Identifica as marcas linguísticas que se apresentam nos anúncios.	18 - 70%	D10 – Infere a partir das marcas linguísticas que se apresentam nos anúncios.	23 - 88%
D3 – Infere o sentido de uma palavra ou expressão.	14 - 53%	D3 – Infere o sentido de uma palavra ou expressão.	20 - 76%
D4 – Infere uma informação implícita no texto.	09 - 34%	D4 – Infere uma informação implícita no texto.	20 - 76%

Fonte: dado da pesquisa.

Verificamos que a turma apresentou melhoras significativas quanto às habilidades desenvolvidas durante a proposta de intervenção:

- localizar as informações explícitas em anúncios publicitários;
- inferir uma informação implícita em anúncios publicitários; e
- identificar o efeito de sentido decorrente das expressões presentes em anúncios publicitários;

Embora 24% dos alunos não consigam, ainda, inferir uma informação implícita, foco da nossa proposta, observamos que avançaram quanto ao conhecimento do gênero textual e à localização das informações explícitas, percurso necessário para o desenvolvimento futuro da habilidade de fazer inferências. Acreditamos que esse resultado nos permite afirmar que o caminho percorrido no desenvolvimento da proposta foi acertado, uma vez que, por meio da leitura de anúncios publicitários, os alunos conseguiram reconhecer o valor dos recursos linguísticos e extralinguísticos, bem como o efeito de sentido gerado por tais recursos, o que contribuiu para melhora no desenvolvimento da habilidade de fazer inferência, como esperado.

Ao localizar as informações solicitadas, por meio das pistas fornecidas pelos anúncios, os alunos sinalizaram a habilidade desenvolvida na primeira sequência de atividades: serem capazes de localizar informações explícitas. Com a continuidade das sequências de atividades, por meio das atividades de grupo e da exploração dos jogos de palavras presentes nos anúncios, os alunos foram, progressivamente, percebendo os implícitos presentes nas mensagens dos textos publicitários e, dessa forma, desenvolvendo a habilidade de fazer inferência. Localizar os explícitos e perceber os implícitos são habilidades presentes nos descritores que compõem o primeiro tópico da matriz de referência de Língua Portuguesa, com foco em leitura.

A partir dos dados coletados por meio das atividades realizadas, conforme a Tabela 3, os resultados obtidos – o desenvolvimento progressivo das habilidades de localizar informações explícitas e implícitas – demonstraram que os alunos participantes da proposta de intervenção apresentaram uma melhora significativa no processo de compreensão textual e, dessa forma, ampliaram a competência leitora.

6 Considerações finais

Durante o nosso estudo, ficou evidente o quanto o repertório do leitor é importante para a produção de sentido no curso da interação e que os conhecimentos prévios linguísticos, textuais e enciclopédicos determinam, durante a leitura, as inferências que o leitor fará com base nas marcas formais do texto. É por isso que esses conhecimentos devem ser ativados, por estratégias diversas, para que se possa chegar à compreensão do texto.

A partir dos dados coletados, os resultados demonstraram que os estudantes que participaram da proposta de intervenção apresentaram significativo progresso quanto ao processo de compreensão textual e desenvolveram, progressivamente, as habilidades que foram trabalhadas, especialmente a inferência de informação implícita no texto. Isso nos levou a crer que o caminho seguido e as escolhas feitas foram acertadas.

Acreditamos que, em grande medida, o êxito de nossa proposta se deve às opções metodológicas que fizemos durante a pesquisa e aplicação. O fato de termos investigado quais eram as dificuldades específicas do grupo de alunos participantes no que diz respeito à compreensão leitora, seguindo, nesse caso, uma concepção etnográfica de pesquisa, para, só então, desenvolvermos e aplicarmos a proposta de intervenção, seguindo os fundamentos advindos da pesquisa-ação, nos permitiu desenvolvermos atividades bastante direcionadas na tentativa de contribuirmos com o ensino e a aprendizagem da leitura daqueles alunos. Além disso, com a participação deles, pudemos rever ao longo do processo as escolhas feitas, levando-nos aos ajustes necessários.

O envolvimento dos alunos durante todo percurso da aplicação e, evidentemente, o avanço que demonstraram nos levam a constatar que eles continuarão desenvolvendo as habilidades de leitura também em outras esferas sociais e continuarão avançando se na escola contarem com profissionais que acreditem que o ensino de leitura e compreensão textual deva considerar o repertório que o aluno apresenta, ampliando-o quando necessário, e que os conhecimentos prévios linguísticos, textuais e enciclopédicos são responsáveis pela produção de sentido durante a interação. Nossa reflexão, a partir do estudo aqui apresentado, é sobre o nosso papel, na condição de educadores, no processo de leitura e compreensão textual de nossos alunos. Também percebemos que nossa pesquisa e nossa proposta suscitam outras questões, a exemplo do papel do professor, na condição de sujeito de compromisso e sujeito responsável, criativo e capaz de elaborar estratégias que oportunizem o desenvolvimento de habilidades necessárias para os procedimentos de leitura.

Precisamos compreender que não ensinamos nossos alunos a ler, eles aprendem a ler. O que nós, professores, podemos e devemos fazer é oportunizar a expansão dos repertórios dos nossos alunos; é proporcionar atividades com estratégias que possibilitem a exploração e ampliação dos conhecimentos prévios necessários para a aprendizagem da leitura.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ENSINO FUNDAMENTAL**: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SAEB; INEP, 2008.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZABALA, A. **A prática educativa: como educar**. Porto Alegre: Artmed, 1988.

Artigo recebido em: 23.06.2016

Artigo aprovado em: 28.09.2016

“Meu discurso em cartaz”: gênero e ensino de língua mediado pelas redes sociais digitais

**“My discourse on posters”: genre and language teaching
mediated by digital social networks**

Josefa Maria dos Santos (UFAL)^{*}
Benedito Gomes Bezerra (UPE/UNICAP)^{**}

RESUMO: As redes sociais digitais, em especial o Facebook, têm sido uma das tecnologias de comunicação mais utilizadas nos últimos anos, permitindo a integração e troca de informações e geração de conhecimento entre diferentes públicos, além de se tornarem veículos de propagação e organização de grandes eventos, a exemplo das manifestações populares ocorridas em junho de 2013 no Brasil. Diante disso, propusemos neste trabalho, desenvolvido no âmbito do PROFLETRAS, a utilização do Facebook como ambiente mediador do ensino de gênero na escola. Nosso objetivo foi analisar as estratégias de persuasão utilizadas no discurso dos cartazes de protesto, propondo atividades e estratégias que facilitassem o processo de ensino e aprendizagem do gênero em ambiente virtual nas aulas de Língua Portuguesa. A pesquisa se baseou em um *corpus* de 30 textos retirados do Facebook e analisados a partir dos aportes teóricos da Análise Crítica do Discurso e dos estudos de gêneros (FAIRCLOUGH, 2001; MARCUSCHI, 2008; BEZERRA, 2015). Na análise do *corpus*, observamos as três dimensões discutidas por Fairclough (2001). Na primeira, destacamos o uso da coesão, que contribuiu significativamente para indicar a orientação argumentativa pretendida pelo autor. Na segunda, a intertextualidade garantiu, nos cartazes, o diálogo com outros textos e discursos divulgados pela mídia em diferentes contextos. Na terceira, observamos a presença da metáfora, recurso muito utilizado no gênero para persuadir o interlocutor ora pela ativação da memória, ora pela emoção. O trabalho de ensino do gênero em ambiente virtual mostrou-se bastante produtivo para os participantes da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Discurso. Facebook. Ensino.

ABSTRACT: The digital social networks like Facebook have been the most popular communication technologies used in recent years, allowing the integration and exchange of information and knowledge among different audiences. They are also vehicles to the spreading and organization of major events, such as the popular protests that took place in in Brazil in June 2013. In this work, developed within a Professional Master's Program (PROFLETRAS), we propose using Facebook as a mediating environment to teach genre at school. Our aim was to analyze the persuasive strategies used in the discourse of protest posters, and to propose activities and strategies that could facilitate genre teaching and learning processes in the virtual Portuguese Language classroom. The research was based on a corpus composed of 30 texts taken from Facebook, and analyzed drawing on Critical Discourse Analysis and genre studies (FAIRCLOUGH, 2001; MARCUSCHI, 2008; BEZERRA, 2015). In analyzing the corpus, we observed the three dimensions discussed by Fairclough (2001). In the first dimension, we highlight the use of cohesion, which significantly contributed to the argumentative orientation intended by the author. In the second dimension, the intertextuality assured, in the protest posters, the dialogue with other texts and discourses released by the media in different contexts. In the third dimension, we observed the occurrence of metaphors as a very common feature of the protest genre, intended to persuade the audience by activating either the memory or the emotion. Teaching the protest poster genre in virtual settings proved to be a very productive task for the research participants.

KEYWORDS: Genre. Discourse. Facebook. Teaching.

* Mestre em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus* Garanhuns. Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

** Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade de Pernambuco (UPE). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

1 Introdução

Apesar das mudanças ocorridas no ensino de Língua Portuguesa nos últimos vinte anos, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), percebemos, a partir dos resultados de avaliações externas como SAEPE (Sistema de Avaliação de Pernambuco), SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), que ainda há muitos entraves que precisam ser equacionados para que os estudantes ampliem o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto. Assim sendo, e compreendendo a necessidade de inserir, na sala de aula, gêneros retirados de contextos sociais, bem como de fazer uso das novas tecnologias de informação e comunicação, propusemos um trabalho de pesquisa com foco na análise do gênero cartaz de protesto, tendo como espaço de circulação o Facebook. Nosso objetivo consistiu em analisar as estratégias de persuasão utilizadas nos discursos dos cartazes de protesto das manifestações populares de 2013, propondo atividades e estratégias que facilitassem o processo de ensino e aprendizagem do gênero em ambiente virtual nas aulas de Língua Portuguesa.

Embora o senso comum apregoe que o uso de *sites* de redes sociais digitais causa danos à aprendizagem da língua padrão, defendemos a ideia de que esse espaço pode funcionar como elemento facilitador do trabalho com os gêneros, uma vez que por ele transita um número variado de discursos que, por serem versáteis e dinâmicos, podem propiciar uma interação mais participativa entre os estudantes e suscitar na sala de aula e fora dela momentos mais eficazes de leitura e discussão. Esta pesquisa situou-se, portanto, no campo de estudos das sempre estreitas e tensas relações entre teoria e prática. Trata-se de entender como o estudo das estratégias de persuasão utilizadas nos discursos dos cartazes de protestos podem contribuir para que os estudantes ampliem o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do gênero e como os professores de Língua Portuguesa podem lançar mão das novas tecnologias de informação e comunicação para tornar a análise de gênero mais significativa para os estudantes.

Como assevera Miller (2012), os gêneros são formas de ação social e, nesse sentido, observamos a relevância desse trabalho, já que o cartaz de protesto corresponde a um gênero de grande função social e um excelente exemplo de texto do mundo real, mas ainda pouco explorado nas aulas de Língua Portuguesa. Também ainda são pouco explorados os gêneros em ambiente virtual, mesmo sendo a inserção das novas tecnologias no ensino de língua uma

das orientações previstas pelos PCN (BRASIL, 1998). Em vista disso, nossa escolha pelo Facebook explica-se, primeiro, por se tratar de *site* que vem sendo usado não só como um ambiente para encontro de amigos ou postagens de fotos, mas também como um espaço de informação e discussão, visto que são inúmeros os discursos estabelecidos e as discussões geradas no ambiente. Além disso, porque acreditamos que esse instrumento pode ampliar a interatividade e a flexibilidade de tempo no processo educacional.

Cientes de que a linguagem contribui efetivamente para a construção, manutenção ou transformação da realidade, consideramos pertinente adotar como instrumento teórico-metodológico para esta investigação a Análise Crítica do Discurso (ACD), visto que se trata de uma perspectiva comprometida com o estudo crítico e politicamente comprometida com a mudança social.

Em vista de seus objetivos, o trabalho, baseado em dissertação concluída no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus* Garanhuns, se organizará da seguinte forma: primeiramente, tecemos algumas considerações sobre língua, gênero e ensino; em um segundo tópico, enfocamos a relação entre as novas tecnologias de informação e comunicação e a sala de aula; em terceiro lugar, discutimos o cartaz de protesto da perspectiva de gênero; no quarto tópico, apresentamos em linhas gerais a ACD e o quadro tridimensional de Fairclough (2001); em seguida, exemplificamos em um cartaz integrante do *corpus* a aplicação das categorias selecionadas para o estudo; finalmente, detalhamos os procedimentos metodológicos bem como os resultados do processo de intervenção na escola, antes de concluir com nossas considerações finais.

2 Considerações sobre língua, gênero e ensino

Como bem lembra Marcuschi (2008), é sempre bom explicar com que noção de língua se trabalha, quando se opera com categorias tais como texto e discurso. Portanto, para efeito de análise e de ensino, assumimos com Marcuschi (2008) a concepção de língua enquanto sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (leitores/escritores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância. Entender a língua como forma de práticas sociais não nos impede, contudo, de vê-la também a partir do seu funcionamento linguístico, com sua fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica, uma vez que isso, segundo Marcuschi (2008), só comprova que a língua não é caótica, mas regida

por um sistema de base que deve ser integrado a uma série de outros aspectos sensíveis a muitos fenômenos que nada têm a ver com a forma diretamente.

Além disso, entendemos que análise do discurso e análise textual não são dicotômicas, mas complementares, visto que a análise do gênero não se dá apenas pela análise do texto enquanto “materialidade” ou do discurso enquanto “objeto do dizer”, mas a partir de uma observação de ambos, pois, como enfatiza Marcuschi (2008, p. 149), “a análise do gênero engloba uma análise do texto e do discurso, e uma visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral”.

Quando pensamos em gêneros e principalmente em ensino de gêneros, lembramos o posicionamento de Bezerra (2015) ao afirmar que a inserção dessa categoria como norteadora do ensino de língua não se fez sem problemas, e isso porque estudantes de graduação, pós-graduação e professores da educação básica têm encontrado dificuldades em lidar com a questão. Para o autor, a explicação para isso, em parte, deve-se ao fato de que, por se tratar de uma história recente, “os professores e por vezes, aparentemente, a própria academia ainda não teriam tido o tempo necessário para amadurecer o conceito em todas as suas implicações” (Bezerra, 2015, p. 64).

Percebemos a partir das considerações do linguista que embora muitos estudos tenham sido desenvolvidos no Brasil e no exterior sobre gêneros, conceituá-los não é uma tarefa fácil, assim como também não é fácil perceber quais aspectos considerar em sua caracterização ou ainda separar o conceito de gênero e suporte quando esses aparecem imbricados, quase numa relação de interdependência. Bezerra (2015) ressalta ainda, que mesmo depois de quase duas décadas de discussões mais intensas sobre gêneros, ainda nos deparamos com certas confusões em sua conceituação.

Em vista da complexidade do tema, e diante das várias perspectivas teóricas, assumimos com Fairclough (2001), o discurso como prática social e o gênero como uma maneira socialmente ratificada de usar a língua com um tipo particular de atividade social. Ao tomarmos a concepção de gênero defendida por Fairclough (2001), buscamos produzir um diálogo com a definição adotada por Marcuschi (2002) que, baseado em Miller (1994) e em Bazerman (1994), ajuíza:

... os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer

situação comunicativa. [...] caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Vemos a partir dos autores citados que não se pode tratar o gênero independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas, pois os gêneros não são arquétipos estanques nem estruturas cristalizadas, mas modelos culturais e cognitivos de ação social presentes de forma particular na linguagem. Cada gênero, portanto, ocorre em determinado contexto e envolve diferentes agentes que o produzem e o consomem (leem e interpretam), assim, quando pensamos nas manifestações ocorridas no Brasil em junho de 2013, observamos a importância do gênero cartaz de protesto para que as pessoas pudessem dar voz às suas inquietações e descontentamentos e ao mesmo tempo fossem ouvidas/lidas em meio a uma multidão que coletivamente compartilhava dos mesmos propósitos práticos através do gênero, confirmando o que afirma Bazerman (2005, p. 31): “os gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”.

É importante ressaltar que estudar os gêneros que circulam em sites de redes sociais digitais, a exemplo dos cartazes de protesto que fotografados nas ruas foram parar na rede, ou produzidos na rede foram parar nas ruas, nos permite observar como a linguagem se manifesta e como o gênero se atualiza em contextos diferentes. Dessa forma, acreditamos com Marcuschi (2008) que o estudo de gêneros em ambiente virtual pode ser bastante relevante para o ensino, primeiro porque oferece a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade e segundo porque nos obriga, como professores de língua, a repensar a nossa relação com a oralidade, a escrita e as novas tecnologias de informação e comunicação.

3 Novas tecnologias de informação e comunicação: o Facebook em sala de aula

O crescimento do uso do Facebook no Brasil trouxe novos contextos para os processos de comunicação e informação mediados por esse site, alterando de forma significativa os fluxos de informação dentro da própria rede, como ressalta Recuero (2009, p. 116). Os processos de difusão das informações resultantes das interações, conflitos, cooperação e competição entre os membros das redes sociais digitais só se podem dar através de textos, realizados através dos gêneros que circulam por redes midiáticas a exemplo das que se constituem no Facebook.

Logo, utilizar o Facebook na sala de aula como ferramenta para estudo dos gêneros midiáticos, emergentes, transmutados ou até aqueles que têm existência autônoma fora da rede, pode ser essencialmente interessante, pois, como afirma Marcuschi (2008, p. 198), o meio digital “propicia, ao contrário do que se imaginava, uma ‘interação altamente participativa’, o que obrigará a rever algumas noções já consagradas”. Nesse sentido, o professor canadense George Siemens apela para que a escola não mais continue repetindo modelos transmissores centrados numa única fonte do saber, pois hoje, com melhores opções de busca e redes sociais digitais que podem propagar a informação rapidamente, temos menos necessidade de um único papel informacional (SIEMENS, 2014). Tapscott (1998, apud BRAVO, 2014) afirma que o tempo que os jovens passam conectados à rede não é um tempo passivo, mas ativo, tempo de leitura, tempo de pesquisa, tempo dedicado ao desenvolvimento de habilidades e à solução de problemas, tempo da escrita. O pensamento de Tapscott confirma o que pesquisadores brasileiros a exemplo de Bezerra (2011) vêm afirmando nos últimos anos: a internet foi e continua sendo um espaço privilegiado da leitura e da escrita ou, mais especificamente, um ambiente propício ao cultivo de muitas práticas e variedades de uso da língua.

Assim, percebemos que tanto no Brasil como no exterior, estudos acerca do uso da internet ou mais especificamente das redes sociais digitais como ferramenta para o ensino têm constituído indícios positivos de uma florescente área de pesquisa. Quando defendemos o estudo dos gêneros a partir de suportes digitais, não estamos querendo substituir o livro didático ou qualquer outro suporte convencional, mas incluí-los no processo educacional, principalmente por trazerem discussões atuais e contextualizadas com o universo do educando e por possibilitarem, a partir das múltiplas semioses que põem em operação, uma compreensão mais ampla de como o suporte pode interferir no gênero, já que de acordo com Marcuschi (2008) o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele.

4 O gênero cartaz de protesto

A história dos cartazes, de acordo com Abreu (2011), coincide com a evolução do conhecimento, da tecnologia, do comércio, da política, da arte, da vida urbana e do progresso das cidades. Sabemos, por exemplo, que os primeiros exemplares de comunicações públicas da história tiveram a pedra e a madeira como suporte em cujas superfícies eram esculpidos os textos. Posteriormente, com o aparecimento do papiro e do pergaminho, efetivou-se a sua

portabilidade, e só mais tarde o papel, inventado pelos chineses, possibilitou-lhe uma maior propagação.

Para Rabaça e Barbosa (1995), embora existam registros sobre o uso de cartazes desde a antiga Mesopotâmia, esse recurso consagrou-se principalmente a partir do século XIX. Nesse sentido, recordamos Bazerman (2005) quando afirma que os gêneros nunca surgem num grau zero, mas em um veio histórico, cultural e interativo dentro de instituições e atividades preexistentes. Segundo Marcuschi (2002), os gêneros surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem, pois se trata de entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Durante os protestos de 2013, os cartazes deram voz a uma multidão que parecia ávida por um grito há muito preso na garganta. Esse grito acabou gerando uma série de interpretações e fazendo (re)surgir um gênero textual que até então parecia esquecido. Assim, os cartazes de protesto, utilizados inicialmente como “placas de mão” e carregados pelos manifestantes, foram fotografados durante as manifestações de junho e postados no Facebook. Quanto ao processo de produção, Possenti (2013) observou que o amadorismo dos cartazes foi impressionante. Eram improvisados, do tipo “feito em casa”, e estavam de acordo com manifestações não guiadas, não lideradas, frutos das redes sociais. Como sabemos, esses cartazes foram uma das formas encontradas pelas pessoas que participaram dos movimentos para se fazerem ouvidas pelas autoridades públicas e governamentais, mídia e sociedade civil, e foi através deles que o anseio coletivo por mudanças no campo social e político foi alimentado. Assim, percebe-se que o gênero cartaz de protesto, como meio de comunicação, é um instrumento poderoso de persuasão e meio propagador de discursos ideológicos. Como exemplo disso, lembramos o que dizia um dos cartazes de maior representatividade durante os protestos:

Figura 1 – Cartaz de protesto



Fonte: Facebook. Disponível em: <www.facebook.com/OsMelhoresCartazesEFotosDosProtestos>.

No cartaz, a *hashtag* #VemPraRua parece dialogar diretamente com um interlocutor que também faz uso das redes sociais digitais, e isso aproxima locutor e interlocutor no ato da comunicação, tornando a persuasão mais fácil de acontecer. O discurso empunhado no cartaz produz uma dupla provocação: a primeira, em tom convocatório, intima os brasileiros à ocupação das ruas; já a segunda produz uma reflexão quanto às posições passivas, assumidas por muitos, diante do contexto sócio-político do Brasil. Dessa forma, percebemos a partir de Fairclough (2001) que as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de senso comum.

5 Análise Crítica do Discurso e o quadro tridimensional de Fairclough (2001)

Situada na interface entre a linguística e a ciência social crítica, a Análise Crítica do Discurso tem se constituído em um modelo teórico-metodológico aberto ao tratamento de diversas práticas na vida social, bem como tem estabelecido um quadro de análise que possibilita “mapear a conexão entre relações de poder e recursos linguísticos selecionados por pessoas ou grupos sociais” (RESENDE; RAMALHO, 2004, p. 185). Para a ACD, o discurso pode ser tanto reprodutor quanto transformador de realidades sociais, considerando que o sujeito é visto como “não só propenso ao moldamento ideológico e linguístico, mas também agindo como transformador de suas práticas discursivas, contestando e reestruturando a dominação e as formações ideológicas socialmente empreendidas em seus discursos” (MELO, 2010, p. 85). Nesse sentido, discurso e sujeito se constituem a partir de uma relação dialógica, ora reproduzindo práticas discursivas, ora resignificando-as.

Para Fairclough (2001), discurso é uma prática de representação e significação do mundo, constituindo e ajudando a construir as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crenças. Essa visão desvela uma noção de discurso que tem relação ativa com a realidade, e favorece a compreensão de discurso como prática social. Conceber discurso como forma de prática social tem algumas implicações: a) o discurso é visto como um modo de ação, uma forma como as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação; b) há uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, que se dá geralmente entre a prática social e a estrutura social em que a última é tanto uma condição como um efeito da primeira.

O modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001) consiste em uma tentativa de reunir três tradições analíticas indispensáveis na análise do discurso: a tradição de análise textual e linguística, a tradição macrosociológica de análise da prática social em relação às

estruturas sociais e a tradição interpretativa ou microsociológica de considerar a prática social como algo que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados. O linguista explica que qualquer evento discursivo pode ser considerado simultaneamente como um texto, uma prática discursiva e uma prática social. Assim, no modelo tridimensional, a dimensão do texto cuida da análise linguística de textos, a dimensão da prática discursiva especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual, e a dimensão da prática social cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivo-construtivos dos discursos.

Essa divisão em categorias é entendida por Resende e Ramalho (2006) como apenas analítica, servindo ao propósito específico de organização da análise, em que a unidade mínima de análise é o texto, entendido de modo amplo no que envolve suas condições de produção, distribuição e consumo, e seu funcionamento em práticas sociais situadas. Dessa forma, segundo as autoras, os elementos linguísticos analisados em um texto oferecem pistas que apontam para as práticas sociais existentes. De modo que a escolha lexical, a combinação dos elementos na construção de um enunciado, a escolha pela voz ativa ou passiva em determinado processo de interação podem contribuir para que um dado objetivo seja alcançado, por vezes, legitimando o poder conferido às elites.

A dimensão da prática discursiva, segundo Fairclough (2001, p. 106), “envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais”. Para entendermos o quão variáveis podem ser esses processos basta pensarmos no movimento de produção de um artigo científico e de um cartaz de protesto, por exemplo. Enquanto o primeiro demanda rotinas complexas de produção, seleção de *corpus*, definição de recorte teórico-metodológico, pesquisas de campo, estágios de produção, processos de revisão e avaliação, o segundo se dá de forma mais breve, resumida, criativa e persuasiva, apresenta uma maior aproximação com a língua falada, e pouca preocupação com questões relativas à revisão e avaliação.

Ainda na dimensão discursiva, Fairclough (2001) orienta que os textos sejam examinados com especial atenção ao contexto, à coerência, à força ilocucionária e à intertextualidade. Para o autor, essas categorias permitem investigar os recursos sociocognitivos de quem produz, distribui e interpreta textos. Assim sendo, Resende e

Ramalho (2004) observam que a força dos enunciados refere-se aos tipos de atos de fala desempenhados; a coerência, às conexões e às inferências necessárias e seu apoio em pressupostos ideológicos; a análise intertextual refere-se às relações dialógicas entre o texto e outros textos (intertextualidade) e às relações entre ordens de discurso (interdiscursividade). Conclui-se, portanto, que essa dimensão está mais próxima de uma atividade interpretativa do que a dimensão textual. Dessa forma, enquanto a dimensão do texto apresenta-se descritiva, a dimensão da prática discursiva se aproxima da interpretação.

Para Fairclough (2001, p. 35), “a conexão entre o texto e a prática social é vista como mediada pela prática discursiva: de um lado, os processos de produção e interpretação são formados pela natureza da prática social, ajudando também a formá-la e, por outro lado, o processo de produção forma (e deixa vestígios) no texto, e o processo interpretativo opera sobre ‘pistas’ no texto”. Observamos que há no linguista uma preocupação muito clara em estabelecer conexões explanatórias entre os modos de organização e interpretação textual, como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos em um sentido mais amplo. Para o pesquisador, não se pode reconstruir o processo de produção nem explicar o processo de interpretação simplesmente por referência aos textos.

A terceira dimensão defendida por Fairclough (2001) consiste na prática social. Nessa dimensão, o autor discute o conceito de discurso em relação à ideologia: sentidos, pressuposições, metáforas e situa o discurso em uma concepção de poder como hegemonia: orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas. Quanto à possibilidade de localizar ideologias no texto, tal como defende a linguística crítica, Fairclough (2001, p. 118) defende que os sentidos são produzidos por meio de interpretações dos textos e os textos estão abertos a diversas interpretações que podem diferir em sua importância ideológica.

Fica claro, portanto, que para o autor o processo de interpretação das ideologias presentes nos discursos não é explicável apenas por referências aos textos. Esses constituem traços e fornecem pistas, mas a compreensão envolve processos mais complexos e completos de interação entre os sujeitos que podem diferir quanto a importâncias ou posições ideológicas assumidas pelos membros em eventos específicos. Se para algumas correntes teóricas os sentidos das palavras são ideológicos, para Fairclough (2001) há aspectos semânticos que indiscutivelmente devem ser considerados, como pressuposições, metáforas e coerência na constituição ideológica. O linguista britânico adverte também que uma oposição rígida entre ‘conteúdo’ ou ‘sentido’ e ‘forma’ é equivocada porque os sentidos dos textos são

estritamente interligados às formas dos textos, e os aspectos formais dos textos em vários níveis podem ser investidos ideologicamente.

Quanto à possibilidade de todo discurso ser ideológico, Fairclough (2001) sugere que as práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar relações de poder, mas nem todo discurso é irremediavelmente ideológico, isto porque as ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural e assim por diante, e à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia.

Dessa forma, a noção de que é possível sustentar desigualdades ou transformar práticas sociais através do discurso torna-se crucial para compreendermos por que o ensino de gênero não pode mais prescindir de um trabalho que por um lado mostre questões de poder e dominação que estão ocultas e, por outro, intervenha socialmente para produzir mudanças que favoreçam os grupos subordinados.

6 Mecanismos linguístico-discursivos de persuasão

Consideramos importante sublinhar que partilhamos do princípio de que nenhum uso da linguagem se dá isolado de uma intenção ou propósito. E que para isso o locutor/escritor vale-se de determinadas estratégias linguístico-discursivas com a finalidade de suscitar no interlocutor a adesão àquilo que está sendo proposto. Entendemos como estratégias persuasivas os processos linguísticos, cognitivos e acionais utilizados na produção e compreensão do discurso. Se toda uso da linguagem é uma forma de agir, como nos diz a teoria dos atos de fala, então podemos pressupor que as estratégias de persuasão revestem-se de força ilocutória para que o interlocutor, no discurso, reconheça as intenções discursivas do locutor como atos sociais que as pessoas realizam e que reconhecem mutuamente dentro de processos de atividade socialmente organizadas com vistas à consecução de determinadas metas.

Assim sendo, propomos uma análise do gênero cartaz de protesto que compreenda simultaneamente a descrição, a interpretação e a explicação dessas estratégias em função das questões político-ideológicas defendidas pelos manifestantes durante os protestos ocorridos em junho de 2013. Para cumprir o objetivo a que nos propomos, selecionamos um *corpus* de trinta textos, os quais analisamos a partir das três dimensões do discurso: texto, prática

discursiva e prática social. Diante da amplitude de cada uma dessas dimensões, focalizamos em cada uma apenas um item apresentado em cada categoria analítica, assim sendo: a) na dimensão textual, observamos a orientação argumentativa do discurso a partir dos mecanismos de coesão; b) na dimensão da prática discursiva, focalizamos o estudo da intertextualidade; c) na dimensão da prática social, nosso olhar recaiu sobre a metáfora.

Nossa escolha por essas três categorias justifica-se por serem bastante recorrentes no gênero analisado; incidirem diretamente sobre o foco ideológico do discurso apresentado no gênero; e responderem às exigências curriculares previstas para o 9º ano do Ensino Fundamental, público alvo desta pesquisa. Posto isto, discutiremos a seguir cada um dos itens.

6.1 Dimensão textual: a coesão como mecanismo linguístico de persuasão

Fairclough (2001) assevera que a análise linguística é por si mesma uma esfera complexa, e às vezes bastante técnica, que incorpora muitos tipos e técnicas de análise e que, ao propormos a análise da coesão em textos de um dado gênero, é importante considerar como as orações são ligadas em frases e como as frases, por sua vez, são ligadas para formar unidades maiores nos textos. Para o linguista, essas ligações podem ser obtidas de várias maneiras: a) mediante o uso de vocabulário de um campo semântico comum, a repetição de palavras, o uso de sinônimos próximos; b) mediante uma variedade de mecanismos de referência e substituição (pronomes, artigos definidos, demonstrativos, elipses e assim por diante); e c) mediante o uso de conjunções como ‘portanto’, ‘entretanto’, ‘e’, ‘mas’. No nosso caso, optamos por observar a direção argumentativa da coesão a partir do uso das conjunções nos cartazes de protesto, sem, com isso, tomá-las isoladamente ou como um fim em si mesmo, pois, como reflete Marcuschi (2004), dominar um gênero não equivale, propriamente, a dominar uma forma linguística e sim a capacidade do falante de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Nesse sentido, entendemos que as escolhas e a organização das formas linguísticas constitutivas dos textos não são ingênuas nem aleatórias.

Nesse sentido, compreende-se que o estudo da coesão não pode ser feito sem levar em conta a intenção do locutor no ato de produção de seu discurso, já que, segundo Fairclough (2001), abordagens críticas da análise do discurso defendem que os signos são socialmente motivados, isto é, que há razões sociais para combinar significantes particulares a significados também particulares. Assim, “as pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais,

relações sociais e conhecimento e crença” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 104). Dessa forma, a análise dos mecanismos de coesão no discurso dos cartazes de protestos guia-se por um conceito de linguagem enquanto prática social que percebe que o sistema linguístico não é neutro e que de algum modo reflete posições ideológicas que visam modificar ou naturalizar comportamentos e crenças sociais.

6.2 Prática discursiva: intertextualidade como estratégia de persuasão

A prática discursiva para Fairclough (2001) envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, assim as concepções de texto e de prática discursiva desenvolvidas na ACD estão conectadas ao conceito de intertextualidade, o qual aponta para o modo como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar convenções existentes. Segundo Fairclough (2001, p. 114), analisar o texto em uma perspectiva intertextual torna-se de grande importância porque: a) em termos da produção, acentua a historicidade dos textos, ou seja, a maneira como eles sempre constituem acréscimos às cadeias de comunicação verbal existentes, consistindo em textos prévios aos quais respondem; b) em termos da distribuição, é útil na exploração de redes relativamente estáveis em que os textos se movimentam, sofrendo transformações predizíveis ao mudarem de um tipo de texto ao outro (os discursos políticos frequentemente se transformam em reportagens, por exemplo); c) em termos do consumo, é útil ao acentuar que não é apenas o texto, nem mesmo apenas os textos que os constituem, que moldam a interpretação, mas também os outros textos que os intérpretes trazem ao processo de interpretação.

Assim, vemos que o estudo da intertextualidade torna-se bastante relevante para qualquer análise de gênero. Júlia Kristeva (1974), pesquisadora francesa a quem se atribui a autoria do termo, assevera que todo texto se constrói como um mosaico de citações, absorvendo e transformando outro. A autora considera ainda que cada texto é constituído a partir de um intertexto numa sucessão de textos já escritos ou que ainda serão escritos, e ressalta que um texto não existe nem pode ser avaliado de maneira adequada isoladamente. Quanto ao que afirma a autora, Marcuschi (2008) observa que há hoje um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, e que o conceito de intertextualidade deve repousar na compreensão de que não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário.

Para Fairclough (2001, p. 114), a intertextualidade é “a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou

mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente e assim por diante”. Observamos que esse mecanismo discursivo foi amplamente utilizado pelos manifestantes nos protestos de junho de 2013 com vistas à persuasão, pois em um *corpus* de 30 textos, conseguimos relacionar pelo menos 24 (80%) a outros textos. Por isso, não é possível pensar em uma análise de gênero sem que se percebam os recursos intertextuais presentes e como eles podem de uma maneira ou de outra atualizar ou naturalizar ideologicamente textos já existentes. Isso porque, de acordo com Fairclough (2001), o estudo da intertextualidade volta-se para o discurso como forma de ação que produz mudança na sociedade, uma vez que as práticas sociais de que participamos são constituídas através de discursos vários com intenções, propósitos, expectativas, opiniões e crenças do locutor que procura agir sobre o interlocutor a fim de, ideologicamente, dominá-lo ou libertá-lo.

6.3 Prática social: a metáfora em análise

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21) assinalam que as práticas sociais são “maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos materiais ou simbólicos, para agirem juntas no mundo”. Dessa forma, a prática social apresenta-se sob várias orientações: econômica, política, cultural e ideológica, e o discurso, por meio do uso de metáforas, pode estar implicado em todas elas. As metáforas, nesse sentido, desempenham papel importante como foco de análise, visto que podem apresentar implicações tanto políticas quanto ideológicas. Assim sendo, defendemos que o uso da metáfora nos cartazes de protestos no contexto das manifestações de junho de 2013 representou um recurso discursivo bastante útil como forma de persuasão do auditório, que, nesse contexto, corresponde à massa indignada com os serviços públicos oferecidos pelo Estado.

O estudo da metáfora não é coisa recente entre os teóricos, e muito menos algo que se dê sem problemas, haja vista o número de definições muitas vezes conflitantes e sobrepostas do termo. Nosso intento, no entanto, é perceber como esse recurso nos discursos dos cartazes pode ter contribuído para que o diálogo entre os manifestantes, mídia, governo e sociedade em geral pudesse, de um lado, ampliar as discussões sobre as principais reivindicações do movimento, e, por outro, persuadir aqueles que ainda não haviam aderido aos protestos.

Lakoff e Johnson (1980) apresentaram ideias consideradas centrais para a compreensão contemporânea da metáfora. A teoria dos autores postula que a metáfora não é apenas uma questão linguística, mas também cognitiva, sendo assim, algo que permeia nosso modo de agir e de pensar. As metáforas estariam infiltradas na vida cotidiana, não somente na

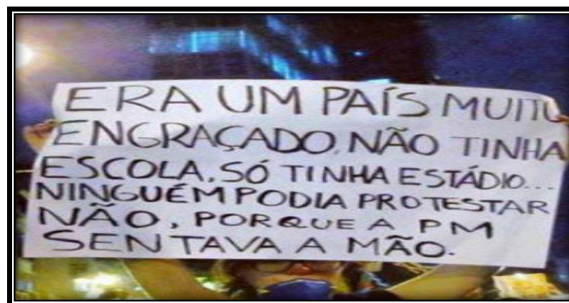
linguagem, mas também no pensamento e na ação. Resende e Ramalho (2006, p. 86) explicam que a essência da metáfora segundo Lakoff e Johnson (1980) “é compreender uma coisa em termos de outra”, o que não iguala os conceitos, trata-se de uma estruturação parcial com base na linguagem.

Segundo Schröder (2010), os estudos atuais têm demonstrado haver reciprocidade entre os níveis linguístico e cognitivo no uso de metáforas, as quais devem ser vistas de acordo com o uso da língua, o contexto discursivo e a situacionalidade cultural. Assim, em situações em que palavras e significados estão envolvidos em processos de contestação e mudança social e cultural, a variação semântica em uma situação particular pode tornar-se uma faceta e um fator de conflito ideológico (FAIRCLOUGH, 2001).

Concordando com o que asseveram os pesquisadores, defendemos que o estudo da metáfora no gênero em discussão não pode se afastar de uma compreensão mais ampla do que foram as manifestações populares ocorridas no Brasil em junho de 2013, tampouco distanciar-se das questões e valores culturais de quem participou do evento, pois, como reflete Fairclough (2001), quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra, isso porque as metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, nossos sistemas de conhecimento e crença. Assim, ao analisarmos a presença da metáfora em nosso *corpus*, constatamos que mais de 67% dos textos estavam estruturados a partir de expressões metafóricas, o que funcionou expressivamente como estratégia de persuasão.

Lembrando o que pontua o linguista britânico, nenhuma das três categorias (texto, prática discursiva e prática social) podem ser analisadas separadamente. Diante disso, selecionamos um cartaz para procedermos a análise com base nas três dimensões: texto, prática discursiva e prática social.

Figura 2 – Cartaz de protesto: crítica aos gastos com a Copa e a repressão policial



Fonte: Facebook. Disponível em: <www.facebook.com/MelhoresCartazesEmProtesto>.

Observando o texto acima, a partir de seus aspectos linguísticos, verificamos que o texto é formado por dois períodos: *Era um país muito engraçado, não tinha escola, só tinha estádio.../Ninguém podia protestar não, porque a PM sentava a mão*. O primeiro período funciona como pano de fundo, expondo a causa dos protestos (alto investimento na construção de estádios contrastando com a péssima qualidade das escolas públicas), enquanto o segundo é formado por dois enunciados ligados pelo conectivo “porque”, o qual reforça a ideia de causa e consequência, pois a ação de protestar contra o gasto excessivo com a Copa do Mundo produz como reação a atuação violenta da polícia contra os manifestantes, como se os que protestavam estivessem infringindo a lei ao se posicionarem contra o poder hegemônico.

Ao criticar os gastos com a Copa e a repressão policial, o produtor do texto valeu-se do recurso da intertextualidade, ecoando ironicamente a música “A casa” de Toquinho e Vinícius de Moraes, o que dá ao texto um maior destaque, visto que desperta a atenção do leitor para uma música típica do universo infantil e que possivelmente é conhecida por todos os brasileiros, ou pelo menos, pelo público que o locutor busca atingir. Assim, pela intertextualidade, o produtor consegue chamar a atenção para as duas representações de poder: governo e polícia.

Se na música, a perspectiva surreal de uma casa sem chão, teto ou parede parece possível para o universo infantil, quando trazida para um novo contexto (as manifestações ocorridas em junho de 2013) mostra-se absurda. O fantástico, nesse caso, entra em conflito com o real, pois se chão, teto e parede são requisitos básicos para que uma casa seja casa; educação, saúde e segurança também deveriam ser requisitos básicos para que um país pudesse ser entendido como tal. Embora os dois elementos “saúde e segurança” não estejam explicitamente no texto, ficam subentendidos, uma vez que o locutor afirma: “só tinha estádios”.

A metáfora da casa, na música de Vinícius, corresponde a um espaço que não se vê, apenas se ouve, pois as características que tornariam possíveis a construção da imagem dessa casa não estão presentes no texto, ou antes, são desconstruídas pela negação. Ao substituir o nome casa por país, o discurso ainda permanece no campo da abstração, pois a conjugação do verbo “ser” no pretérito nos remete às histórias fantásticas dos contos de fadas, “era uma vez”, favorecendo o encantamento por esse lugar que só é quebrado quando o autor acrescenta que lá não tem escola, só tem estádio. Essas duas últimas informações são essenciais para

entendermos a ironia na metáfora “país engraçado”, em que, diferentemente do texto ecoado, o “engraçado” adquire sentido negativo, não produzindo humor, mas revolta. Essa revolta é ainda ampliada ao mostrar que nesse país além de escola também não tem liberdade e nem diálogo visto que a “polícia sentava a mão”. O que nos leva a um país ditatorial, em que se usa a força policial para silenciar seu povo e, assim, manter a imagem de um país sem problemas sociais, e por isso os gastos com estádios seriam justificáveis.

Constatamos, a partir da análise, que determinados recursos da linguagem, coesão (dimensão textual), intertextualidade (dimensão discursiva) e metáfora (dimensão social), são ideológicos, servindo em circunstâncias específicas para reestruturar as relações de poder e dominação, subvertendo-as. O que, para Fairclough (2001), é uma boa razão para se defender uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de suas próprias práticas e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas. Assim sendo, apresentamos a seguir a aplicação dessa teoria no contexto escolar de uma turma de EJA (9º ano), tendo como suporte o Facebook.

7 O Facebook como *locus* para o ensino do gênero cartaz de protesto

Como este trabalho apresenta uma preocupação de articulação de discussão conceitual com a prática, elaboramos um conjunto de atividades para serem trabalhadas com uma turma de estudantes do Ensino Fundamental na modalidade EJA, IV fase (9º ano) de uma escola pública de Pernambuco. Justificamos a inserção da Análise do Discurso já no Ensino Fundamental por acreditarmos que analisar criticamente os discursos pressupõe a compreensão de que os estudantes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem são sujeitos e como tais precisam se posicionar na sociedade. Assim, produzimos uma sequência de atividades que ficou dividida em quatro etapas:

- a) Etapa 1: Apresentação da situação: socialização do projeto para os alunos e análise inicial do gênero (leitura, reflexões orais sobre os discursos nos cartazes, reflexões sobre as redes sociais midiáticas, primeiro de forma geral e depois especificamente sobre o Facebook;
- b) Etapa 2: Divisão do trabalho em módulos: os módulos foram desenvolvidos em forma de oficinas com 3h/a por semana. No entanto, cada módulo, de acordo com a atividade desenvolvida, teve um número de oficinas diferente; e

- c) Etapa 3: Análise final: esse foi o momento de analisar a compreensão dos alunos sobre os conteúdos estudados, avaliar suas produções e os pontos positivos e negativos do projeto. Em síntese, foi o momento de avaliação e autoavaliação.

Posto isso, detalhamos a seguir como vivenciamos cada uma dessas etapas.

7.1 Etapa 1 – Apresentação da situação: o projeto de pesquisa

Como pontuam Schneuwly e Dolz (2004, p. 84), em uma sequência didática, “a apresentação da situação é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Para os autores, é preciso, nesse momento, expor uma proposta bem definida e preparar os conteúdos que serão trabalhados com a turma. Nesse sentido, apresentamos aos estudantes, por meio de *data show*, nossa proposta de pesquisa, nossos objetivos, e a sequência de atividades que pretendíamos desenvolver com eles. Expusemos o gênero, discutimos sobre os possíveis interlocutores para aqueles cartazes de protesto, discutimos sobre o nosso foco de análise que recaía sobre os mecanismos de persuasão: coesão, intertextualidade e metáfora. Falamos também que utilizaríamos o Facebook como “suporte” para estudo do gênero, fizemos levantamento sobre quais estudantes faziam parte de alguma rede social virtual e quais possuíam página no Facebook (apenas quatro disseram possuir um perfil no site). Em seguida, apresentamos vários cartazes para os estudantes, e pedimos que analisassem oralmente os discursos. Esse momento foi bastante significativo, pois percebemos que pela experiência de vida eles se colocaram com alguma coerência quanto aos discursos, embora não tivessem apresentado uma análise muito aprofundada. Depois, entregamos uma atividade escrita com vários exemplares do gênero impresso, para que eles pudessem interpretar livremente. Nesse momento, percebemos algumas resistências, pois para eles era mais fácil falar do que escrever, inclusive, havia no grupo certa preocupação em externar os “problemas” de escrita. No entanto, mesmo com receios, os alunos concluíram a atividade, o que nos serviu de base para a organização dos módulos. Justificamos o uso de material impresso, nesse momento, devido ao fato de ainda não termos promovido o letramento digital, pois, como apuramos na apresentação inicial, apenas quatro estudantes possuíam Facebook e habilidade com a ferramenta.

7.2 Etapa 2: Divisão do trabalho em módulos

Para o desenvolvimento da segunda etapa, dividimos o trabalho em quatro módulos:

- Módulo 1: letramentos na *web*, nosso ponto de partida;
- Módulo 2: o gênero em foco;
- Módulo 3: meu discurso em cartaz;
- Módulo 4: dialogando com os cartazes.

Todos esses módulos foram desenvolvidos no laboratório de informática da escola e foram organizados em forma de oficinas, sendo cada módulo constituído por um número diferente de oficinas, considerando a densidade da atividade e do conteúdo proposto. Todas as oficinas foram desenvolvidas no horário regular das aulas de português, visto que nosso interesse não era trabalhar por amostragem, mas envolver todos os estudantes da turma no processo de pesquisa.

Módulo 1: letramentos na web, nosso ponto de partida

Araújo & Biasi-Rodrigues (2007, p.79) afirmam que a escola “precisa construir a sua história absorvendo novos conhecimentos e novas tecnologias e, valendo-se deles, promover um ensino-aprendizagem contextualizado”. Pensando no que afirmam os autores, fomos levados, desde o início dessa pesquisa, a refletir sobre de que forma a escola, poderia proporcionar esse processo de ensino-aprendizagem contextualizado. O primeiro passo nos pareceu, sem dúvida, aproximar os estudantes do laboratório de informática e, para isso, foi necessária a promoção de algumas oficinas cujo objetivo era “letrar” digitalmente adultos de um curso de EJA, 9º ano. Objetivo não muito fácil de ser atingido, pois, se, como afirma Xavier (2007, p. 2), “letrar digitalmente uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias de informação e comunicação constitui-se em um desafio para professores e linguistas”, quando proposto a adultos, que não nasceram na “era da tecnologia”, torna-se um desafio muito maior, mas não menos gratificante. Proporcionar pela primeira vez a adultos o contato com as redes sociais midiáticas, a exemplo daquelas que se constituem via Facebook foi, para nós, um incentivo a mais para continuarmos com a pesquisa.

Dada essa realidade, trabalhamos nas primeiras oficinas com monitores. Os quatro estudantes que já utilizavam o Facebook se transformaram nos protagonistas desse módulo, pois, juntamente com a professora pesquisadora, subsidiaram os demais estudantes (16 ao todo), desde o processo de ligar e desligar o computador e acessar a internet até o momento de postagens e comentários no Facebook. Dividimos, assim, a sala em cinco grupos, e cada

monitor ficou responsável por auxiliar três colegas e a professora pesquisadora por mais quatro estudantes, perfazendo um total de 16.

Inicialmente, foi solicitado a todos os que ainda não possuíam *e-mail* que criassem uma conta para posteriormente criarem seus perfis no Facebook. Embora isso, hoje, possa ser feito a partir da identificação de um número de telefone celular, decidimos que também seria importante que cada um tivesse seu endereço de *e-mail*, tanto para podermos nos comunicar por essa ferramenta, quanto para que eles pudessem utilizá-lo em suas demandas pessoais e profissionais. Criado o *e-mail* e a página no Facebook, começou-se o processo de (re)conhecimento do site e de suas possibilidades interacionais e informacionais. Assim, os estudantes começaram a curtir, postar, comentar, visualizar, enfim, interagir no ‘mundo virtual’. Concluído esse processo, criamos um grupo fechado no Facebook para darmos continuidade aos módulos seguintes. A decisão de ser um grupo fechado partiu da turma, que preferiu preservar suas identidades e vozes.

O processo inicial de letramento dos alunos, desde atividades básicas como ligar e desligar o computador (conhecimentos periféricos) até a leitura do gênero durou um mês. Foram quatro oficinas de 3h/a cada uma para que os estudantes pudessem utilizar os recursos do Facebook de forma mais autônoma. Durante todos os módulos foram disponibilizados aos estudantes 30 minutos iniciais de cada oficina para que eles pudessem navegar livremente em suas páginas, postarem, comentarem e curtirem coisas pessoais que nada tinham a ver com o conteúdo da aula ou do grupo. Consideramos esse tempo necessário para que eles pudessem utilizar o Facebook na escola não apenas com propósito pedagógico, mas também como forma de lazer. É importante colocar que isso foi acordado previamente entre os estudantes e a professora pesquisadora e que, ao final do tempo estabelecido, todos se voltavam para o desenvolvimento das atividades previstas.

Módulo 2: o gênero em foco

As oficinas desse módulo foram as mais densas, porque mobilizaram um número significativo de novas informações, e, por isso, precisamos desenvolver as atividades em um número maior de oficinas: foram sete ao todo, de 3h/a cada uma. Diante desse número, abordaremos de modo separado cada uma.

Oficinas 1 e 2

Como pontuam Schneuwly e Dolz (2004), é preciso conhecer o potencial dos alunos para averiguar o que já sabem sobre o gênero abordado, e embora tenhamos feito isso na

análise inicial, consideramos relevante repetir a atividade em outro ambiente, nesse caso, o ambiente foco da pesquisa, o Facebook. Partindo desse princípio, postamos no grupo vários textos do gênero cartaz de protesto para que os estudantes pudessem analisar e comentar livremente e, a partir do que eles percebessem, pudéssemos intervir de forma a ampliar a visão sobre as estratégias de persuasão e as questões de ideologia presentes nos discursos que ora respondiam ora questionavam as autoridades. Assim, na figura que segue, podemos observar alguns posicionamentos nos comentários dos alunos.

Figura 3 – Primeiras postagens sobre a análise do gênero no Facebook



Fonte: Facebook. Disponível em: <www.facebook.com/groups/434347126731265/>.

Ao analisarmos a Figura 3, percebemos que eles concordavam que as manifestações eram necessárias, que o povo precisava participar mais da vida política do país e que ir às ruas era uma forma de demonstrar a insatisfação popular. Contudo, percebemos que eles não conseguiram ir além em suas análises, no máximo concordaram com o que diziam os cartazes. Ressalte-se que nem todos se posicionaram no grupo, pois, na fase inicial, alguns ficaram com receio de tornar visíveis seus problemas de escrita, por isso, preferiram fazer a atividade apenas oralmente. Como tudo era muito novo para a maioria, principalmente o ambiente de suporte para as análises, deixamos os estudantes à vontade para fazerem suas escolhas.

Oficinas 3 e 4

Nessa oficina, começamos a inserir as primeira noções teóricas sobre gênero e suporte. Apoiados pelo uso de data show e de programas como PowerPoint e Prezi fizemos um breve

percurso histórico, mostrando as modificações ocorridas no gênero e refletindo como ele se atualizou no contexto das manifestações, tanto no aspecto visual quanto nos propósitos comunicativos. Depois, passamos a observá-lo em suporte físico (capas do Jornal do Comércio do mês de junho de 2013) e em suporte virtual (Facebook). Nesse momento, o grupo observou que havia diferenças, mas não conseguia explicar quais seriam. Foi então que introduzimos algumas reflexões propostas por Marcuschi (2008) e Bezerra (2009, 2011, 2015) a respeito dos propósitos comunicativos do gênero quando ele muda de suporte.

Oficinas 5, 6 e 7

Após as reflexões suscitadas nas oficinas anteriores, iniciamos a análise dos cartazes numa perspectiva mais crítica. Considerando os pressupostos da ACD, inserimos discussões sobre prática social, relações sociais, identidades ou papéis sociais, valores, crenças, ideologia, persuasão e dominação, com o objetivo de tornar os estudantes mais críticos dos diferentes discursos que circulam na sociedade, corroborando, assim, com o que também orientam os PCN (1998) para a análise de gênero em Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, postamos um número variado de cartazes para análise como mostra a Figura 4 e formulamos algumas questões sobre o gênero (Figura 5):

Figura 4 – Cartazes postados para reflexão sobre questões referentes ao gênero em ambiente virtual



Figura 5. Questões sobre o gênero

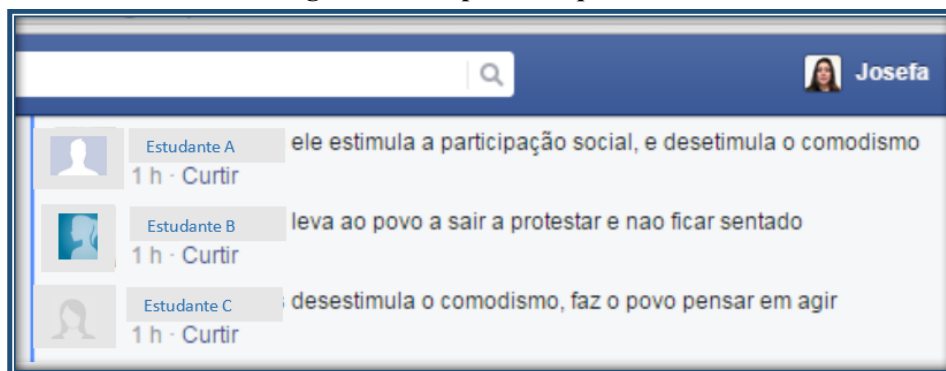


Fonte: Facebook. Disponível em: <www.facebook.com/groups/434347126731265/>.

Como foram muitas as respostas postadas e comentadas, escolhemos algumas para exemplificar a compreensão dos estudantes sobre os aspectos observados.

Questão 1. *Que tipo de prática social o gênero estimula e que tipo ele desestimula?*

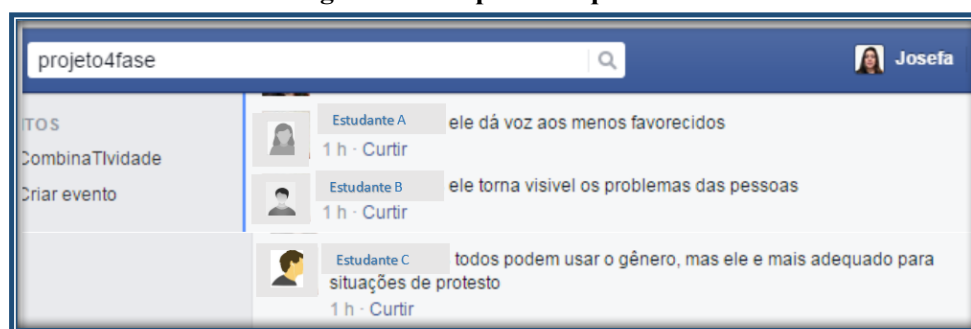
Figura 6 – Respostas à questão 1



Fonte: Facebook. Disponível em: <www.facebook.com/groups/434347126731265/>.

Questão 2. *Quem pode e quem não pode usar esse gênero? Ele empodera algumas pessoas e silencia outras?*

Figura 7 – Respostas à questão 2



Fonte: Facebook. Disponível em: <www.facebook.com/groups/434347126731265/>.

Questão 3. *Que tipo de relações sociais o gênero reflete ou estabelece?*

Figura 8 – Respostas à questão 3



Fonte: Facebook. Disponível em: <www.facebook.com/groups/434347126731265/>.

Questão 4. Quais as identidades ou papéis sociais envolvidos no gênero?**Figura 9 – Respostas à questão 4**

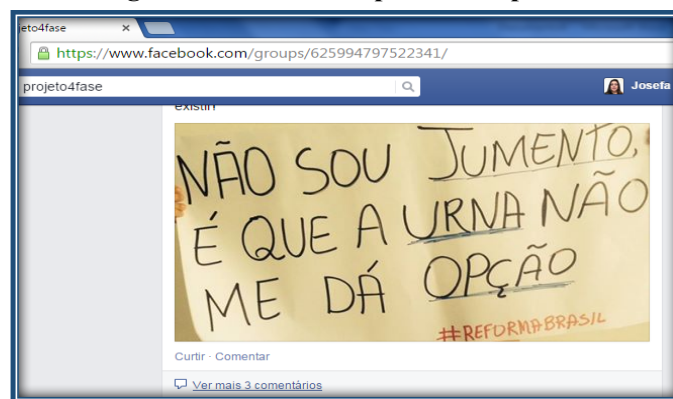
Fonte: Facebook Disponível em: <www.facebook.com/groups/434347126731265/>.

Vemos, a partir das respostas acima, que os estudantes compreenderam algumas noções sobre o gênero: propósito comunicativo, relações sociais, questões de ideologia e posições sociais visivelmente definidas no gênero, o que consideramos positivo em nossas análises.

Módulo 3: Meu discurso em cartaz

Nesse módulo, nos propusemos analisar nos cartazes já postados no grupo os mecanismos utilizados com o objetivo de persuadir as pessoas a irem às ruas em forma de protesto. Para tanto, partimos da microanálise de aspectos linguísticos para aspectos macro como intertextualidade e metáfora. Como proposta de atividades, solicitamos que os estudantes produzissem seus próprios cartazes de protesto e, para isso, utilizamos cartolinas. A confecção dos textos que deveria apresentar algumas estratégias persuasivas, tendo em vista que esse era o nosso objetivo de pesquisa. Contudo, os estudantes ficaram livres para utilizar as que focamos neste trabalho: coesão por operador argumentativo, intertextualidade e metáfora ou ainda utilizar outras que evidenciamos quando da observação dos cartazes nas páginas de Facebook, mas que não pontuamos na pesquisa como foco de discussão.

Feitas essas considerações, apresentamos, na sequência, um exemplo das produções dos estudantes, esclarecendo que todas foram postadas e comentadas no grupo e que o exemplo apresentado corresponde a uma amostra da compreensão que os estudantes tiveram quanto ao uso do discurso com características argumentativas, com vistas à persuasão.

Figura 10 – Cartaz 1, produzido por E1

Fonte: Facebook. Disponível em: <www.facebook.com/groups/434347126731265/>.

O cartaz 1 é construído, sobretudo, por meio da intertextualidade, visto que surge em resposta a outros discursos que circularam na mídia, os quais defendiam a ideia de que a culpa da situação brasileira estava nos eleitores que não sabiam escolher seus representantes, como por exemplo: “*Não adianta ir para a rua como um leão, se você continua a votar como um jumento*”. Observa-se que no cartaz 1, o autor, pelo recurso da negação, rejeita esse discurso: “*não sou jumento*” (condição de pessoa ignorante), e explica sua opção, ou melhor, sua falta de opção. Essa falta de opção é marcada também pelo uso de outra metáfora, “a urna não me dá opção”, acentuando ainda a descrença de que haja candidatos ou partidos que realmente produzam alguma mudança no cenário político brasileiro. Essa crença é acentuada também em forma de concordância com outro discurso: “*nenhum partido me representa*”.

Embora nosso foco não residisse na produção textual, consideramos importante observar como os estudantes poderiam externar a compreensão das estratégias persuasivas estudadas, através da produção de discursos argumentativos, visando claramente persuadir o interlocutor. Essa proposta usou como fonte de reflexão o que pontuam Bawarshi e Reiff (2013) sobre o fato de não só propor aos estudantes a análise crítica dos gêneros, mas também levá-los a participar de novas respostas a partir da produção. Assim asseveram os autores: “Uma crítica que tem sido feita à abordagem de estudos retóricos de gênero no ensino de letramento é que ela se concentra na análise e na crítica dos gêneros, abstendo-se de levar os estudantes a produzir gêneros alternativos ou a praticar o uso dos gêneros para realizar mudanças” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 240). Percebemos que essa mesma reflexão apresentada pelos autores quanto à abordagem dos estudos retóricos de gêneros, serviria também para a ACD, no entanto, acreditamos que uma vez compreendida a abordagem e os

fundamentos nos quais a concepção está ancorada, é possível para o professor fazer suas adequações no processo de transposição didática, ampliando para a produção do gênero.

Módulo 4: Dialogando com os cartazes

Após a produção e postagem dos cartazes no Facebook, foi pedido aos estudantes que fizessem suas análises de forma a perceber se os recursos persuasivos estudados haviam sido utilizados de forma a atender as especificidades do gênero dentro de um contexto de protestos. De um modo geral, percebemos que os estudantes compreenderam o uso de alguns recursos coesivos, o conceito de intertextualidade e alguns usos de metáforas, como mostra o exemplo a seguir.

Sobre o cartaz produzido por “E1”: *Não sou jumento, é que a urna não me dá opção*, os alunos responderam:

Figura 11 – Comentários sobre o cartaz de E1



Fonte: Facebook. Disponível em: <www.facebook.com/groups/434347126731265/>.

A partir das observações feitas pelos estudantes, nos cartazes, podemos perceber que eles compreenderam o uso de recursos como coesão, metáfora e intertextualidade nos discursos, tanto nas análises quanto nas produções. Quanto aos desvios da norma culta, frisamos que ao observarmos as dificuldades de grafar determinados vocábulos por parte dos estudantes ou fazer algumas concordâncias de forma inadequada, produzimos em sala de aula algumas atividades com enfoque nessas questões, mas lembramos que o nosso foco de pesquisa era observar questões ideológicas e estratégias de persuasão nos discursos dos cartazes de protesto, e não trabalhar questões de análise linguística isoladamente. Assim

sendo, não fizemos nenhuma alusão a esses desvios para não inibirmos as vozes dos sujeitos no ambiente virtual.

Análise Final: O discurso sobre o discurso

A análise final compreendeu a nossa última oficina: o discurso sobre o discurso, e teve como objetivo fazer uma análise das novas capacidades adquiridas. Neste momento, mostramos aos alunos como, diante dos conhecimentos adquiridos, eles foram capazes de analisar com mais criticidade os discursos e produzir com autonomia textos argumentativos com vistas à persuasão. Ouvimos também os estudantes quanto a suas impressões sobre o trabalho desenvolvido, o que nos proporcionou avaliar e reavaliar o trabalho proposto. Quanto ao que os estudantes falaram e o que a professora pesquisadora também pontuou, elencamos aqui os pontos positivos: a) motivação para participar das aulas; b) assiduidade nos dias de aplicação da pesquisa; c) comprometimento com as atividades; d) ampliação da interatividade entre estudantes e entre estudantes e professor; e) melhoria na autoestima dos estudantes; f) aquisição de novos conhecimentos; e g) letramento digital (para uso do Facebook e *e-mail*).

De acordo com o que os estudantes responderam, percebemos que o trabalho foi bastante significativo para eles, mas não podemos esquecer que houve pontos negativos na aplicação da pesquisa, esses pontos também foram apresentados pelos estudantes: a) ausência de técnicos de laboratório de informática; b) computadores insuficientes; c) internet lenta; d) algumas semanas sem internet na escola; e) falta de manutenção das máquinas; g) pouco tempo para a realização das oficinas. Devido aos pontos elencados, o trabalho previsto para ser desenvolvido em dois meses, acabou se estendendo para quatro, o que de certa forma dificultou a aplicação da pesquisa, e nos fez refletir que, embora muito se discuta sobre a importância dos professores envolverem a tecnologia em suas aulas, essa não é uma tarefa que se dê sem problemas, pois ainda falta estrutura por parte das escolas para que o professor possa de fato inserir as novas tecnologias de informação e comunicação em suas aulas.

8 Considerações finais

Com efeito, o trabalho de ensino do gênero em ambiente virtual (Facebook) mostrou-se bastante produtivo para os sujeitos envolvidos na pesquisa, uma vez que observamos a partir das respostas orais e escritas, bem como pelas próprias produções textuais, que os estudantes compreenderam a função social do gênero em questão: estimular a participação social, levando o povo a posicionar-se frente às questões políticas e econômicas do país. Mas

não só isso, os estudantes perceberam que o gênero torna visíveis os problemas sociais quando dá voz às pessoas em situação de protesto, explicitando assim, as relações de desigualdades entre os sujeitos sociais envolvidos. Os alunos observaram ainda que um gênero carrega consigo crenças e valores de uma sociedade, demonstrando posições políticas e ideológicas presentes em determinados grupos, e que recursos linguístico-discursivos como coesão, intertextualidade e metáfora, por exemplo, não são usados pelos produtores de texto de forma ingênua ou aleatória, já que há nessas escolhas questões ideológicas e hegemônicas mais amplas que precisam ser compreendidas pelo interlocutor para que ele possa posicionar-se criticamente diante delas.

Estamos seguros que para haver uma apropriação mais efetiva do gênero em ambiente virtual, por parte da escola, é necessária a associação entre a teoria científica e o saber textual. Nos limites desta investigação e sem a pretensão de fornecer resultados definitivos, esperamos ter colaborado com alguns subsídios para o processo de ensino e aprendizagem de gêneros a partir do Facebook.

Referências

- ABREU, K. C. K. Cartaz publicitário: um resgate histórico. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 8. Unicentro, Guarapuava-PR, 2011. **Anais...** Guarapuava: Unicentro, 2011. p. 1-16.
- ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa e ensino.** São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN, C. Systems of genres and the enactment of social intentions. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. **Genre and the New Rhetoric.** London: Taylor & Francis, 1994. p. 79-101.
- BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2005.
- BEZERRA, B. G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos.** 2006. 243 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- BEZERRA, B. G. **Leitura e escrita na interação virtual.** Recife: Edupe, 2011.
- BEZERRA, B. G. Equívocos no discurso sobre gêneros. In: DIONÍSIO, A. P.; CAVALCANTI, L. P. (Org.) **Gêneros na linguística e na literatura: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil.** Recife: Ed. Universitária da UFPE/Pipa Comunicações, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclo**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAVO, C. B.; COSLADO, A. B. Uma geração de usuários da mídia digital. In: APARICI, R. (Org.). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 117-144.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MELO, I. F. **Análise crítica do discurso: um estudo sobre a representação de LGBT em jornais de Pernambuco**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola, 2012.

POSSENTI, S. Leitura das ruas: uma análise das características linguísticas e discursivas dos cartazes que marcaram os protestos. **Revista Língua**, edição 112, 2013.

RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. **Dicionário de comunicação**. São Paulo: Ática, 1998.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. C. S. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: contexto, 2006.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCHRÖDER, U. A mesclagem metafórica de Fauconnier & Turner e as teorias de Karl Bühler e Wilhelm Stählin: antecipações e complementos. **Revista da ABRALIN**, v. 9, n. 1, p. 129-154, jan./jun. 2010.

SIEMENS, George. Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para a era digital. In: APARICI, R. (Org.). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 83-97.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. 2007. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2015.

Piteco e as estratégias de leitura: um diálogo entre o estudo da língua e a filosofia

Piteco and reading strategies: a dialogue between language study and philosophy

Roberto Pinheiro Araújo*
Márcia Cristina Greco Ohuschi**

RESUMO: Platão, filósofo grego que viveu nos séc. V-IV a.C., foi um dos pensadores a expor o entendimento da realidade em termos duais. Muito é debatido sobre suas ideias em filmes, livros e quadrinhos. No ensino de filosofia grega e, mais especificamente, dos conceitos platônicos, na escola, sempre figura o mito da caverna, segmento do livro mais importante do filósofo ateniense, *A República*. Devido à sua importância para a humanidade, adotamos, para o trabalho didático, o capítulo VII do livro de Platão, no qual figura a alegoria da caverna, revisitada por Maurício de Souza em uma história em quadrinhos do personagem Piteco. O foco deste trabalho, contudo, não é a filosofia, mas as estratégias de leitura que construímos ao longo do processo de interação com o texto. Portanto, nosso objetivo é ampliar, a partir da narrativa de Piteco, o conhecimento acerca das estratégias de compreensão leitora: seleção, antecipação, verificação e inferência. Para tanto, adotamos como método a leitura segmentada com o intuito de demonstrar como operam as estratégias durante o processamento textual. Ao final, apresentamos sugestões para o trabalho com a história em quadrinho na sala de aula, com atividades que apontam o antes, o durante e o depois da leitura. A pesquisa está embasada na concepção dialógica da linguagem expressa por Bakhtin/Volochinov (1992) e nos estudos realizados por Solé (1998) e Menegassi (2005) a respeito das habilidades fundamentais que possibilitam a formação e desenvolvimento de um leitor crítico e competente.

PALAVRAS-CHAVE: Interação. Estratégias de Leitura. Filosofia.

ABSTRACT: Plato, the Greek philosopher who lived in the centuries V-IV BC, was one of the thinkers to expose the understanding of reality in dual terms. Much is discussed about his ideas in films, books and comics. The teaching of Greek philosophy and, more specifically, the Platonic concepts, at school, always centers on the Allegory of the Cave, the most important segment in the Athenian philosopher's *The Republic*. Due to its importance to humanity, we developed a didactic work drawing on Chapter VII of Plato's book, which contains the Allegory of the Cave, as revisited by Maurício de Souza in his comic book character Piteco. The focus of our work, however, is not on philosophy, but rather on the reading strategies we develop along the process of interaction with the text. Therefore, our goal is to expand, building on Piteco's narrative, the knowledge of reading comprehension strategies: selection, anticipation, verification and inference. We adopted the method segmented reading to show how the strategies operate during text processing. We also present suggestions to work with comic books in the classroom by introducing activities showing the before, during and after reading. This research is grounded on Bakhtin/Volochinov's (1992) dialogical conception of language and on studies carried out by Solé (1998) and Menegassi (2005) about the fundamental skills of a critical and competent reader.

KEYWORDS: Interaction. Reading strategies. Philosophy.

* PROFLETRAS da Universidade Federal do Pará (UFPA).

** PROFLETRAS da Universidade Federal do Pará (UFPA).

1 Introdução

Estudar filosofia, às vezes, é um pouco complicado, sobretudo na educação básica. Isso acontece talvez por se tratar de uma disciplina de caráter abstrato que recorre a autores e ideias aparentemente distantes do nosso cotidiano. Entretanto, a compreensão da sociedade atual está ligada à forma de pensar dos filósofos antigos. Um exemplo prático é o entendimento dual da realidade, repleto de dicotomias, certo/errado, bem/mal, língua/fala, princípios/parâmetros etc.; isto significa que entendemos o mundo pelo contraste. Mas de onde adveio este tipo de pensamento e compreensão da realidade? A resposta pode estar em um dos filósofos mais famosos e lidos de toda a história humana, Platão.

Platão foi um nobre e influente pensador na Atenas dos séc. V-IV a.C. Inclinou-se para a filosofia ao conhecer Sócrates. Tentou, por duas vezes, intervir na política de estado ateniense; contudo, com a morte de Sócrates, acabou por se afastar totalmente dela. Fundou uma escola, nas imediações de Cefiso, em homenagem ao herói Academu, e foi um escritor prolífico, tendo sua obra chegado até nós quase que integralmente. Seus escritos¹ são dotados de notável beleza poética e sua forma de colocar as ideias, por meio de diálogos/dialética, impactou profundamente nossa forma de compreender a realidade.

Entre os livros, *A República* (PLATÃO, 1997), escrita em 380 a. C., talvez seja o mais representativo, no qual se descreve uma sociedade ideal, utópica, governada por filósofos. No capítulo VII deste livro, narra-se a conhecida alegoria da caverna, na qual homens aprisionados há gerações olham para a parede tomada por sombras, que entendiam eles ser o real, a verdade. O debate deu continuidade às ideias de Parmênides sobre o ser e o não-ser e trouxe para o mundo uma série de reflexões interessantes em discussão até hoje sobre o que é o real e sobre como vivemos aprisionados em um mundo de sombras, negando o essencial.

Consideramos fundamental o estudo da alegoria devido ao impacto por ela gerado nos moldes de nosso pensamento e pela importância que devemos dar à prática de leitura de diversos tipos de textos em sala de aula. Como os textos de Platão não tratam apenas de ideias, mas são dotados de singular beleza literária, sua discussão deve ser levada em

¹ Neste trabalho, apontamos as obras escritas, porém, como evidencia Perine (2011), a partir dos paradigmas hermenêuticos propostos pela Escola de Tübingen-Milão, há a necessidade de se recorrer à tradição oral dos ensinamentos platônicos, a fim de compreender de maneira mais efetiva e significativa sua doutrina. Dessa forma, segundo essa corrente filosófica, a totalidade do pensamento platônico deve ser buscada “na tradição indireta, que nos transmite as doutrinas não escritas”. (PERINE, 2011, pg. 154). Ainda enfatiza o autor que “os escritos platônicos não são autárquicos, isto é, não podem ser compreendidos só a partir deles mesmos, nem na sua totalidade nem em parte; deles não se desprende uma unidade, uma vez que esta se encontra subjacente a eles, na medida em que foi confiada à oralidade dialética” (PERINE, 2011, p. 154).

consideração no universo escolar, sendo variados os aspectos que poderiam ser trabalhados, tanto do ponto de vista filosófico quanto linguístico.

Entretanto, não devemos/podemos ficar reféns de uma visão unilateral, sem considerar a pluralidade de formas ao se abordar uma ideia de peso. Foi pensando nisso que resolvemos adotar em nosso trabalho não o mito clássico, mas outra percepção da alegoria, que já foi adaptada para filmes, animações e quadrinhos.

Assim, este artigo, fruto da disciplina *Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita*, oferecida no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, na Universidade Federal do Pará – UFPA, não tem como foco a filosofia, mas uma reflexão sobre como se constroem as estratégias de leitura, segundo os estudos de Solé (1998) e Menegassi (2005), a partir da história “*Sombras da vida*”, história em quadrinhos (HQ) do personagem Piteco, criada por Maurício de Souza, desenhista conhecido no Brasil pela série *A turma da Mônica*. O texto é uma curiosa e divertida adaptação da alegoria platônica.

Além da reflexão sobre as estratégias, procuramos estabelecer uma conexão entre os estudos linguísticos e a filosofia, por considerarmos que o trabalho interdisciplinar ainda é um desafio no contexto escolar, sendo a sua prática incipiente e situada em tímidas e escassas ações. A hipersegmentação e a ultraespecialização do saber apresentou-se ao longo do tempo como um problema, logo, é importante estabelecer pontos de contato entre as disciplinas agora fragmentadas para que um dia, quem sabe, possamos sonhar com uma prática verdadeiramente interdisciplinar pautada em relações.

Após o debate sobre as estratégias no quadrinho, apresentamos algumas sugestões para o desenvolvimento dessas habilidades em alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, as quais podem também ser adaptadas para outras séries, inclusive para o Ensino Médio. Para isso, utilizamos os estudos de Solé (1998) a respeito de atividades que devem ser realizadas em momentos prévios, durante e após a leitura. Tais sugestões figuram como material complementar que pode ser usado pelo professor durante o estudo da HQ de Piteco na sala de aula.

Com relação à estrutura do artigo, abordamos, na seção II, o papel das estratégias de leitura, reflexão sobre o sujeito/aluno e a perspectiva de leitura como um encontro e interação com uma diversidade de textos. Já na seção III, temos um breve resumo e contextualização do mito da caverna. No segmento IV, procuramos clarificar o papel das estratégias de seleção, antecipação, verificação e inferência a partir da leitura de uma HQ do personagem Piteco, da

turma da Mônica. Por fim, apresentamos algumas propostas que poderão ser conduzidas em diversos momentos em sala de aula pelo educador.

2 Pressupostos teóricos

Como um educador pode formar um leitor autônomo, competente e crítico, alguém que, a partir das estratégias que constrói para a leitura de um texto, vai além dele, em um diálogo incessante, em uma reflexão permanente e profunda? Como todo bom problema, a questão nos apresenta uma situação complexa e de várias respostas possíveis, mas talvez seja possível descobrir algumas pistas para a solução do mistério.

A primeira pista se configura a partir da perspectiva que adotamos em relação à língua que ensinamos, afinal, não existe prática sem teoria (ANTUNES, 2014, p. 16). Nesse sentido, a concepção dialógica da linguagem exposta por Bakhtin/Volochinov (1992) figura como um fator importante para a dissolução dos entraves que envolvem o processo de ensino e aprendizagem da língua. Isso pelo fato de que tal percepção valoriza o embate, os conflitos ininterruptos e a tensão constante em momentos de interação discursiva.

O diálogo, tomado em seu sentido amplo, é, segundo Faraco (2009, p. 69), “um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos), no qual atuam forças centrípetas e forças centrífugas”. Nesse sentido, o leitor crítico/ativo, ao tomar contato com variados discursos, situados nas diversas esferas em que está inserido, deve adotar uma postura, um posicionamento em relação a esses enunciados, precisa confrontar, acolher a palavra do outro, replicar, mas nunca permanecer neutro. Só assim se colocará na posição de um sujeito social capaz de um diálogo contínuo com o mundo.

O professor, na condição de mediador, tem o papel de conduzir o aluno a esse estágio de maturidade em relação à leitura, mas, para isso, é importante que reflita sobre o papel do aluno, o sujeito, na construção da leitura. Sabemos que a leitura de uma pessoa é algo idiossincrático, particular. Cada indivíduo procura ler um texto de um jeito único, a partir do conhecimento que construiu ao longo do tempo, sua forma de ver o mundo, a ideologia que perpassa em seus conceitos etc.

Ensinar leitura sem considerar o sujeito inviabiliza a construção do processo e reitera uma concepção mecânica baseada apenas no autor, cabendo ao leitor somente captar as informações de modo passivo, sem uma real interação com o texto e sem a promoção da relação autor-texto-leitor (MENEGASSI, 2010). O discente, nessa condição, não constrói

sentido no que lê, não dialoga, debate ou refuta as ideias contidas no texto, apenas trata de absorvê-las de modo contemplativo, não sendo permitido qualquer tipo de leitura réplica. Sobre este modelo de leitura, Menegassi (2010, p.168) postula:

Nessa concepção, o texto é visto como um produto lógico do pensamento, como uma representação mental do autor que vai para o papel, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental materializada, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor. Desta forma, o leitor exerce um papel passivo de ser um “receptor” das informações que o texto apresenta.

Cabe ao educador, nesse caso, a mudança de postura e a promoção em sala de aula de uma concepção de leitura com o foco na interação autor-texto-leitor, isto é, com o objetivo não apenas de formar, mas desenvolver leitores, torná-los ativos, sujeitos que, ao longo do processo, irão acionar seus conhecimentos prévios, emitir juízos, rebater e contestar, isto é, posicionar-se em relação ao que leem. Estabelecida essa percepção de ensino, o professor trabalha para refinar as habilidades de leitura do seu aluno, procurando direcioná-lo para uma compreensão ativa a fim de que, ao final, ele (o discente) possa dispor de uma leitura réplica e interpretativa. Sobre isso, Menegassi (2010, p. 43) afirma:

O conceito de réplica envolve o leitor combater as informações do texto lido com argumentos, contestando, refutando e explicando o que lê, isto é, o leitor posiciona-se como sujeito ativo e crítico diante do material trabalhado, permitindo a produção de sentidos próprios, que se manifestam através de palavras próprias.

Temos de considerar também, como possível solução ao caso, a questão do conceito que o professor constrói em relação à leitura. Isto significa que o educador necessita compreendê-la como um processo gradual, construído ao longo do tempo, em etapas, a partir da (re)formulação de estratégias que devem ajudar o indivíduo a dilapidar suas habilidades em relação à leitura. Mas, para que o processo seja significativo e efetivo, é fundamental que o docente apresente, em sua orientação metodológica, o estudo dos gêneros discursivos que se apresentam no dia a dia.

Textos multimodais, de diversas tonalidades e diagramações, devem ser analisados em suas especificidades e compreendidos não apenas em sua construção composicional, mas também em seu conteúdo temático e em seu estilo, levando em conta o contexto de produção, conforme perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2003). No estilo, precisam ser analisadas as marcas linguístico-enunciativas dos enunciados, por meio da prática análise linguística, muitas vezes tão (mal) questionada por educadores e leigos.

A partir do contato com gêneros variados, o leitor ativo aprende a respeitar as especificidades do texto, amplia seu conhecimento de mundo, seu repertório, constrói antecipações, predições, verifica as informações espalhadas no evento comunicativo, confirma as hipóteses, cria/estabelece inferências e é capaz replicá-lo. É a partir do encontro com a diversidade de gêneros que o leitor desenvolve suas habilidades de leitura e constrói estratégias que o permitem um diálogo mais efetivo com o texto. Desse modo, mais do que formar o leitor, cabe ao professor conduzir o aluno pelo intrincado labirinto textual, guiá-lo, para que, aos poucos, o discente se sinta seguro e capaz de manipular sozinho uma ampla variedade de gêneros. A esse respeito, Menegassi (2005, p.41) explica:

O desenvolvimento do leitor crítico passa pelo trabalho com uma série de estratégias e habilidades de leitura, à diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade. Assim, para que esse leitor se constitua como crítico é preciso que desenvolva características próprias, que, na escola, são orientadas pelo material didático e pelo professor.

Portanto, o estudo de diferentes gêneros é fundamental, pois cada um deles preserva determinado posicionamento diante da vida. Compreender esse posicionamento conduz o indivíduo a uma interação mais completa com a sociedade, sua forma de pensar etc. Em cada gênero, há palavras que comportam um grau de ideologia, e o leitor deve ser capaz de observá-las, compreender seu sentido e sua intenção, interpretá-las para, por fim, ser capaz de emitir um juízo adequado em relação a elas. Como não há neutralidade no discurso, o leitor precisa estar apto a perceber isso com seriedade, sob pena de ser mais um prisioneiro da caverna, a confundir as sombras com a realidade, como discutido na alegoria platônica.

Por fim, como última sugestão para a solução do grande mistério, temos procedimentos importantes a serem adotados a respeito do ensino de leitura nas escolas. Selecionar informações em nosso conhecimento prévio, predizer situações por meio da verificação de hipóteses, realizar, a partir do contato entre o que se conhece e as informações novas dispostas, inferências, sentidos novos para o texto são habilidades que, bem direcionadas pelo educador, podem resultar em um ensino eficiente quanto ao processo de leitura.

As estratégias partem da leitura de superfície para uma leitura profunda, o leitor decodifica, mas não apenas isso, ele tece relações, pontos de contato, a partir daí sintetiza o que lê e, por fim, gera uma interpretação particular, isto é, o seu próprio texto sobre o texto que leu. Com base nesses argumentos, entendemos que o ensino de estratégias de leitura é de

fundamental importância para a formação do leitor crítico e competente durante a educação básica.

Menegassi (2005) aponta quatro estratégias fundamentais para uma leitura interativa, expostas também nos PCN: *seleção, antecipação, inferência e verificação*. Tais estratégias, segundo o autor, “são procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura” (MENEGASSI, 2005, p. 77).

Durante a seleção, por exemplo, escolhemos, dentre as diversas informações de que dispomos, aquela que é mais importante para o contexto comunicativo. Isto permite que se faça uma leitura na qual haja uma interação entre as informações de que dispõe o leitor e as ideias apresentadas no texto. Segundo Menegassi (2005, p. 79), “são ações que possibilitam o leitor ater-se somente ao que lhe é útil para a compreensão do texto, desprezando itens considerados irrelevantes”.

Já a antecipação se constrói com base nas predições e hipóteses que o leitor faz durante a leitura. A respeito dessa estratégia, Menegassi (2005, p. 80) afirma que “o leitor, durante a leitura do texto, cria hipóteses e previsões sobre os significados a partir das informações explícitas e implícitas constantes no texto”. Desse modo, o leitor faz inferências, analisa, extrai um dado novo, com base nas informações espalhadas e nas pistas dispostas nos textos.

A inferência, aponta Menegassi (2005, p. 81), “são ações que unem o conhecimento que não está explícito no texto, porém possível de ser captado, com o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto”. Com isso, o leitor vai criando uma cadeia de informações que se relacionam e permitem a construção de um novo dado, uma nova informação, que será ou não confirmada ao longo da leitura por meio da estratégia de verificação.

No processamento do texto, as antecipações e inferências construídas pelo leitor devem ser comprovadas para a manutenção de um plano seguro de leitura, ou seja, pela estratégia responsável por analisar as predições e inferências, a verificação. É justamente essa estratégia que “mais controla a eficácia das estratégias escolhidas pelo leitor” (MENEGASSI 2005, p. 82), pois é pela confirmação ou não das hipóteses levantadas durante a leitura que conduzirá o sujeito/leitor para a decisão de manter ou não das estratégias que estabeleceu para a construção dos sentidos do texto.

Na seção IV do artigo, a partir da história de Piteco, reiteramos a importância dessas estratégias e mostramos como se estabelecem durante o processo de leitura. Além dessas estratégias, Solé (1998) apresenta outras três, relacionadas à compreensão do texto: atividades antes da leitura (prévias), momentos em que o educador deve motivar o leitor para a atividade, mostrar que a leitura pode ser mais do que o ensino de técnicas ou habilidades, mas um momento prazeroso e significativo; atividades durante a leitura, neste segundo ponto, o professor deve ir, aos poucos, deixando com que o aluno assuma o controle de sua leitura, que possa formular hipóteses, construir interpretações, entretanto, para isso, deve seguir um roteiro de leitura compartilhada, em que ambos possam, juntos, dialogar com o texto; Por último, nas atividades após a leitura, é importante o ensino da ideia fundamental, além da prática do resumo e a formulação de perguntas sobre os textos lidos não pelo professor, mas pelos alunos.

Em síntese, a concepção dialógica da linguagem, a tomada de posicionamento do leitor em relação ao mundo; a compreensão do indivíduo como sujeito sócio-histórico, de conhecimento articulado e edificado ao longo do tempo; o trabalho estabelecido em um material didático consistente, que promova a interação do sujeito com uma diversidade de textos; e atividades que possibilitam a construção das habilidades/estratégias necessárias para a formação e desenvolvimento do leitor apontam para o quadrado mágico que possui, em seu centro, a solução do mistério, o objetivo máximo com que todos sonhamos entusiasmados: um leitor em contínuo desenvolvimento, que possa, a partir da interação com os leituras de diversas magnitudes, posicionar-se, (des)construí-las, em uma atitude constante perante a vida, alguém que não sabe o que é ficar em cima do muro ou dentro da caverna, em suma, um sujeito dialético.

Sobre a alegoria platônica, na próxima seção, esboçamos um breve resumo, na tentativa de contextualizar o leitor para a parte IV, na qual trabalhamos mais detidamente as estratégias de leitura.

3 O Mito da Caverna: um breve contexto

No mito, vários homens encontram-se acorrentados numa caverna, virados de costas para a abertura, por onde entra a luz solar. Eles vivem há gerações nesta posição. Conhecem os animais e as plantas e outras formas somente pelas sombras projetadas nas paredes. Um dia, um dos homens conquista a liberdade e segue para fora da caverna. Fica estupefato com a

realidade e percebe que foi ludibriado pelos sentidos e o mundo das opiniões dentro da caverna.

Figura 1 – Mito da caverna



Fonte: <<http://www.cadern.com.br/blog/6/mito-da-caverna-de-platao>>.

Agora ele estava diante das ideias em toda sua plenitude e não em suas sombras. Retorna para a caverna e conta a todos a boa nova, eles não acreditam e preferem continuar na caverna, adotando as sombras e as opiniões como verdade. O texto pertence ao livro mais famoso de Platão (1997), *A República*, e figura no capítulo VII da obra. Há interpretações que indicam que o filósofo desacreditado pelos prisioneiros seria Sócrates, condenado a beber a cicuta por corromper os jovens atenienses. A alegoria impactou de forma tão profunda nossa compreensão que dela fazemos uso em filmes, quadrinhos etc., sempre ocasionando o eterno debate entre o binômio real/superficial e levando-nos a indagar: O que é a realidade, afinal?

Para o trabalho em sala de aula com o mito da caverna, escolhemos não apenas o texto de Maurício de Souza, também acrescentamos os de Marilena Chauí e a versão clássica do filósofo Platão, além de fazer a sugestão para o professor de filmes nas atividades prévias à leitura. Os dois textos de apoio também serão apresentados para os alunos em momentos prévios à leitura do texto em quadrinhos. Neste artigo, eles foram dispostos nos anexos. Objetivamos, com esses textos, facilitar a construção das estratégias e ampliar conhecimento de mundo tanto da alegoria platônica como das ideias/estilo do pensador grego em um estudo comparativo entre as adaptações e o texto original.

Ademais, os textos foram escolhidos pelo fato de apresentarem diferentes visões de uma mesma história, já que o leitor precisa confrontar o que já sabe com modelos diferentes, e assim ir mais a fundo no texto. Sobre isso, Solé (1998, p. 103) afirma:

Se você não possuísse o conhecimento pertinente, não poderia entendê-lo, interpretá-lo, criticá-lo, utilizá-lo, recomendá-lo, rejeitá-lo, etc. Mas se já conhece tudo o que estou contando, ou se aborrece mortalmente ou tem um grande espírito de sacrifício, porque a graça não reside em saber o que o texto diz, mas em saber o necessário para saber mais a partir do texto.

4 Leitura com as estratégias descritas em uma história de Piteco, de Maurício de Souza

A fim de ilustrar a utilização das estratégias descritas acima, apresentamos uma história em quadrinhos retirada do *site* <<http://turmadamonica.uol.com.br/assombrasdavid>>. Procuramos apresentar a história segmentada com o intuito de especificar as estratégias *de seleção, verificação, antecipação e inferência*, utilizadas, pelo leitor, no processo de construção/feitura da história. No entanto, tal procedimento é apenas um instrumento metodológico e não deve ser utilizado de forma recorrente como um mecanismo de construção de sentidos, como também explica Menegassi (2005).

É importante enfatizar que, para a leitura e construção/desenvolvimento das estratégias, por parte do leitor, adotamos, como posto, atividades prévias com os textos de Marilena Chauí e a versão clássica de Platão. Partimos do ponto inverso, deixando o texto mais atual para o final. Justificamos nossa posição por acreditar que, nesse caso específico, seria mais fácil o embate/interação e a construção dos sentidos ao partir do mais complexo para o mais acessível, levando o aluno a refletir sobre as escolhas feitas por Maurício de Souza na elaboração da versão mais atual, o modo como se apropriou das ideias a ponto de subvertê-la e criar um novo texto, sua própria interpretação/leitura réplica do modelo apresentado por Platão.

Ao final, oferecemos sugestões didáticas para o trabalho com as estratégias de compreensão leitora de acordo com Solé (1998), divididas em momentos antes, durante e após a leitura.

Figura 2 – Título do texto



Fonte: <<http://turmadamonica.uol.com.br/assombrasdavid>>.

Inicialmente, temos de pensar no título e nos personagens da história. Convém adotarmos alguns questionamentos prévios antes de seguirmos com a leitura. Para tanto, elaboramos as questões a seguir:

- Quem é o personagem principal do texto?

R: Piteco.

- Quem é Piteco?

R: É um homem das cavernas, personagem de Maurício de Souza.

- Que tipo de Histórias temos com o Piteco?

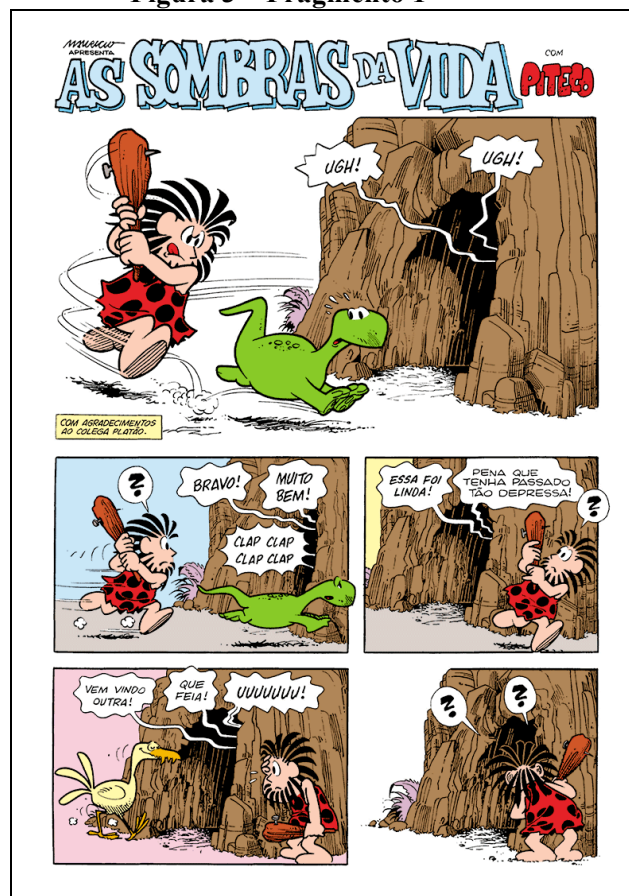
R: Histórias do mundo antigo, no qual os homens habitavam cavernas e existiam dinossauros.

- Que histórias esperamos que seja apresentada?

R: Uma história que faça alusão à alegoria de Platão.

A partir dessas questões, inicia-se o processo de leitura. Primeiramente, acionam-se os conhecimentos prévios do aluno-leitor e inicia-se a estratégia de seleção, já que, conforme Menegassi (2005), é nesse momento que o leitor se atém ao que lhe é útil, desprezando itens considerados irrelevantes, ele faz escolhas, seleciona o pertinente, em função do texto apresentado e os objetivos da leitura. O aluno selecionará os conhecimentos que possui sobre histórias em quadrinhos, dentre elas, as de Maurício de Souza e, mais especificamente, as histórias de Piteco.

Figura 3 – Fragmento 1



Fonte: <http://turmadamonica.uol.com.br/assombrasdavid>

Na sequência, ocorre a estratégia de antecipação, o leitor ativo aciona seu conhecimento enciclopédico acerca das histórias que já conhece (Versão de Platão e Marilena Chauí) - pois já as teremos lido nas atividades prévias à leitura - para construir de forma mais eficaz o sentido para o texto. Nesse caso, o leitor, a partir do que sabe a respeito do personagem Piteco, formula a hipótese de que se trata de um texto do mundo antigo, em que os homens habitavam as cavernas. A respeito da antecipação, aponta Menegassi (2005, p. 77) que “são predições que o leitor constrói sobre o texto que está lendo, possibilitando-lhe uma antecipação do conteúdo”.

Ao ler a primeira sequência da história, inicia-se a estratégia de verificação para confirmação ou não das antecipações construídas (MENEGASSI, 2005). Nesse caso, o leitor confirma as informações, pois, no primeiro quadro, temos Piteco portando um tacape a perseguir um dinossauro para alimentar-se (o movimento é expresso a partir das linhas cinéticas), além de vestir-se de acordo com o estereótipo construído para um homem dito primitivo. Outro fato que confirma as hipóteses levantadas pelo leitor é a estranha criatura do mundo antigo que aparece no canto inferior esquerdo da primeira página.

Outros aspectos são fundamentais na primeira página e auxiliam no processo de construção dos sentidos do texto. Aqui, é importante checar e verificar as informações, para que o leitor se sinta seguro com relação ao seu plano de leitura. A caverna, a voz do narrador e as expressões onomatopeicas são fatores fundamentais que devem ser analisados com acurado critério à luz das estratégias. A verificação é, segundo Menegassi (2005, p. 82), a estratégia que mais regula a eficácia das estratégias construídas pelo leitor, pois “a cada confirmação das predições levantadas e das inferências realizadas, mais seguro o leitor se sente, possibilitando-lhe uma melhor construção do sentido para o texto trabalhado”.

No mito original, a caverna é subterrânea, diferente da que é apresentada na HQ, isso pode gerar, no leitor, uma desconfiança, pois, a partir da verificação, não há a confirmação das informações e uma reorientação na leitura é necessária. Menegassi (2005, p.82) ratifica que “caso a verificação mostre que suas hipóteses de significado estão inadequadas, cabe ao leitor alterar as estratégias, possibilitando uma escolha mais adequada ao texto trabalhado”.

Entretanto, no mesmo quadro, a voz do narrador, presente no canto inferior esquerdo da página, aponta para o filósofo grego: “Com agradecimentos ao colega Platão”. A partir disso, como afirma Menegassi (2005), o leitor se sente seguro, confirma as predições e segue confiante na leitura que realiza.

O segundo aspecto que direciona o leitor para a alegoria platônica são as expressões onomatopeicas, pois toda vez que alguém ou algo passa em frente à caverna, há comentários, aplausos, alarde e vaias. Nesse ponto, o leitor aciona seu conhecimento e seleciona informações sobre o mito clássico, recorda que nele há uma fogueira situada em uma colina que transmite luz para a caverna. Entre ela e os prisioneiros existe um longo caminho e, no meio do caminho, há um muro-palco, como nos espetáculos de fantoches. Fora da caverna, homens transportam estatuetas de todo tipo, com figuras de seres humanos, animais e todas as coisas. São exatamente as sombras das estatuetas que os prisioneiros veem.

A partir das pistas espalhadas na primeira página, o leitor seleciona o que é importante e prediz que a caverna da HQ faz alusão à caverna platônica, e que, na verdade, as vaias e explosões são as sombras vistas pelos prisioneiros da caverna. Na sequência, o leitor comprovará ou não as suas predições.

Figura 4 – Fragmento 2



Fonte: <<http://turmadamonica.uol.com.br/assombrasdavid>>.

Nesse momento da história, o leitor comprova ainda mais a referência feita ao texto de Platão, quando observa três homens de expressão enfurecida a comentar as representações/sombras do mundo que eles entendem como a realidade. Curioso notar não apenas a expressão, mas a barba por fazer, o que pode levar o leitor a criar uma inferência a respeito do tempo dos prisioneiros naquela condição. As inferências são, segundo Menegassi (2005, p. 81), “ações que unem o conhecimento que não está explícito no texto, porém possível de ser captado, com o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto”, isto é, o leitor ativa todas as informações que possui, faz com que elas interajam com as pistas disponíveis no texto e formula um novo dado, uma nova informação.

Entretanto, o modo como os homens estão representados difere do texto original, o leitor não confirma, então, a partir da estratégia de verificação, as informações, isto pode gerar uma quebra na expectativa e insegurança, o que provocará uma nova seleção de

informações, uma reorientação da leitura, já que, na versão platônica, os prisioneiros da caverna estão agrilhoados nas pernas e no pescoço, sem a possibilidade de olhar para trás, e a luz que entra é proveniente de uma imensa e alta fogueira já citada anteriormente.

O leitor sente também a presença de Piteco, protagonista da história, que observa a cena, surpreso e curioso. Isso também difere da versão platônica, pois, na versão original, não há alguém que esteja fora da caverna e tenha contato com os prisioneiros. O que acontece na versão de *A República* é que, em um algum momento, um dos presos consegue sua liberdade. O leitor, ao observar essas novas informações, fica inseguro sobre a sua leitura, pois começa a entender que há um contraste nas informações. Esse é o momento, talvez, de trocar de estratégia, e adotar um novo caminho. Ao selecionar novas hipóteses e informações, o leitor pode antecipar o papel de Piteco na história: seria ele o prisioneiro que se libertou e retornará para salvar os demais?

Neste momento, também é importante que o leitor compreenda o papel de Piteco como o de um filósofo, um sujeito questionador que não acata as ideias sem refletir. O ponto de interrogação, no lugar de palavras, é um símbolo de questionamento em relação à curiosa cena. A partir dos significados até então construídos, o leitor antecipa a intervenção do filósofo/Piteco naquela situação.

Figura 5 – Fragmento 3



Fonte: <<http://turmadamonica.uol.com.br/assombrasdavid>>.

Aqui, o leitor verifica as hipóteses que construiu até agora e confirma o roteiro já estabelecido da história, no qual Piteco começa a questionar o que aqueles homens estão fazendo sentados em uma caverna olhando para as sombras. É importante para o leitor ativo notar/perceber que eles respondem à pergunta sem, em momento algum, olhar para quem lhe dirige a palavra. A partir daí, constroem a inferência de que os homens estão obcecados pela própria ilusão, o mundo das opiniões, do conhecimento superficial.

Eles respondem ao questionamento aborrecidos, pois se sentem incomodados com aquela pessoa que procura fazê-los refletir. O aluno deve retomar as informações dos textos anteriores e as reflexões prévias e selecionar os conceitos necessários para esse diálogo maior com o texto. Na última frase deste quadro, na leitura da esquerda para a direita, temos “Estamos contemplando a vida”, em que o verbo indica algo que tem se construído ao longo de algum tempo, em permanente processo de elaboração. Por se sentirem incomodados com aquela presença hostil, o leitor pode antecipar o fato de eles se voltarem contra o filósofo, mas já entendem que sua leitura é coerente e que vai se confirmando a partir da sequência do texto. Vejamos a Figura 6.

Figura 6 – Fragmento 4



Fonte: <<http://turmadamonica.uol.com.br/assombrasdavid>>.

Na sequência, vamos reiterando a história clássica, sem quebras de expectativas, isso faz com que o leitor fique cada vez mais seguro e confiante em seu plano de leitura. Piteco (o Filósofo) indaga qual a vida apresentada na parede, pois o que ele enxerga é somente a sombra. Um dos prisioneiros pede silêncio e diz que o intruso atrapalha. Temos, nesse caso, outro verbo indicando um processo. Na sequência, temos frases exclamativas indicadas não somente pela pontuação, mas pelo formato das letras e balão. Neste momento da história, o leitor já percebe o encaminhamento para o fim e começa a antecipar ou predizer a perseguição do filósofo.

Nos quadros da Figura 7, Piteco (o filósofo) insiste para que os prisioneiros da caverna deixem de contemplar as sombras para vislumbrar a verdade ou realidade. No primeiro quadro, temos Piteco apontando para a saída da caverna, indicando onde estaria a verdade, as linhas cinéticas indicam o movimento com as mãos. Um dos homens não gosta da observação e olha meio de lado, contrariado, para o filósofo. É a primeira vez na história que indicam um breve olhar para a verdade, mas não com satisfação. Até aqui, o leitor confirma suas antecipações e inferências, rememorando as ideias contidas no mito original de Platão e já antecipando o que virá em breve, a perseguição, zombaria e desclassificação do filósofo.

Figura 7 – Fragmento 5



Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Fonte: <<http://turmadamonica.uol.com.br/assombrasdavid>>.

Figura 8 – Fragmento 6



Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Fonte: <<http://turmadamonica.uol.com.br/assombrasdavid>>.

Nos quadros da Figura 8, temos a interferência do filósofo ao colocar-se diante das sombras e apontar a si mesmo como a realidade. Isso entra em contraste com a história

original, havendo uma quebra de expectativas do leitor, pois, na alegoria platônica, aquele que vislumbrou a verdade também estava agrilhoado e conseguiu se libertar. Na adaptação feita por Maurício de Souza, Piteco não está aprisionado e nem os três homens. O leitor deve questionar/refletir sobre o motivo das escolhas do autor, qual a razão dessa estratégia. A explicação pode estar na faixa etária dos leitores das revistas da turma da Mônica, que estranhariam a versão clássica apresentada no livro de Platão.

Entretanto, apesar das modificações, observa-se que a essência da história se mantém, com a perseguição dos “prisioneiros” em relação ao filósofo. Aqui é importante que o leitor ative seu conhecimento enciclopédico e traga para a discussão o significado da mensagem na alegoria, que pode ser uma clara referência à morte de Sócrates, condenado por corromper a juventude e descaracterizar os deuses, acusações graves na Atenas de então.

Para construir essa inferência, o aluno precisa acionar as informações de que dispõe quanto à história de Sócrates. Para tanto, são importantes as atividades pré-leitura, como a exibição de trechos de filmes e a exposição sobre o papel de Sócrates na sociedade ateniense, como sugerimos na seção seguinte, para o momento antes da leitura.

Figura 9 – Fragmento 7

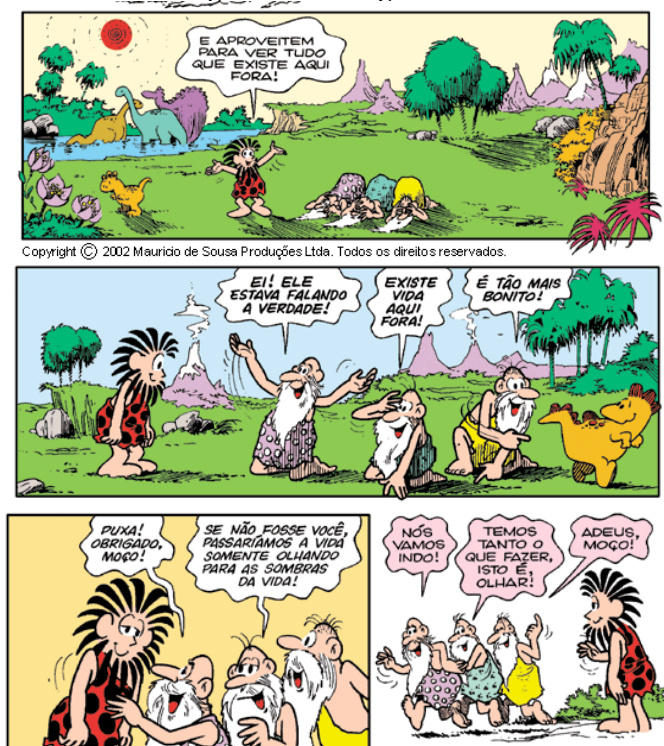


Fonte: <<http://turmadamonica.uol.com.br/assombrasdvida>>.

A partir desse segmento, as hipóteses e inferências não se confirmam, pois há uma quebra total com a versão original, uma vez que não há, na alegoria, a saída dos prisioneiros da caverna. Entretanto, eles, ao saírem, sentem-se cegos pela luz, castigados pela verdade. No original, apenas um se liberta, sente-se fraco e cego pela luz do sol, depois abre os olhos devagar e consegue aos poucos vislumbrar a realidade. Incomodado por ter contato com o mundo real, ele volta para a caverna na tentativa de convencer os outros a saírem com ele. No quadrinho, temos uma versão interessante, com todos os prisioneiros libertando-se da caverna ao perseguirem Piteco.

Aos poucos, ele consegue convencer os homens a abrirem os olhos. Há aqui uma quebra total de sentido em relação à obra original. O leitor fica surpreso e, de modo imediato, remodela sua leitura, refaz as estratégias, mas percebe que sua leitura é coerente, pois o texto-base se mantém. O leitor deve agora reorientar as estratégias, selecionar novas informações, acionar o seu conhecimento acerca das histórias de Maurício de Souza, para poder realizar novas predições. Neste momento, pode antecipar que, por se tratar de uma história para jovens e crianças, não haverá, por fim, a morte do filósofo, ou um final triste, mas sim uma solução para o problema.

Figura 10 – Fragmento 8



Fonte: <<http://turmadamonica.uol.com.br/assombrasdavid>>.

Na continuação, os antigos prisioneiros mudam suas feições, ao invés de rostos contrariados, percebemos um sentimento de gratidão pela liberdade conquistada. As informações não se confirmam, contrastando com aquelas da versão clássica. Neste ponto, o leitor retoma o sentimento do homem liberto na versão de Platão, pois agora todos os antigos prisioneiros sentem o que ele sentira (encantamento pelo mundo, pela verdade substancial), o leitor reavalia e reconstrói o texto, já que, a partir da verificação, não há a confirmação das ideias antes selecionadas, pois agora temos um final feliz.

Eles agradecem a Piteco e vão embora satisfeitos. Há aqui uma versão menos sombria e mais amena, com um final feliz, encorajador, no qual entendemos a verdade como uma conquista positiva, e não algo doloroso. É importante notar como o cenário está construído, o leitor reitera, a partir da verificação, as informações e confirma que se trata de uma história do mundo antigo, com dinossauros, vulcões, a vegetação. O leitor também deve orientar o seu olhar para a figura de Piteco, que se sente realizado por libertar os prisioneiros e isso fica evidente com o seu olhar, que denota até certa vaidade.

Figura 11 – Fragmento 9



Copyright © 2002 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Fonte: <<http://turmadamonica.uol.com.br/assombrasdavid>>.

A história poderia ter terminado ao serem libertados os presos. Mas não é o que acontece. A narrativa continua e agora o leitor tem uma surpresa e quebra de expectativa, verifica as inferências adotadas anteriormente e, como não há confirmação, a partir da verificação, tem de ajustar/rever as estratégias para a compreensão. O tempo transcorre, as transformações acontecem, percebemos isso na sequência de Piteco, as mudanças em suas roupas, em seu comportamento, há somente imagens e quadros sucessivos, em sequência,

apresentando uma sucessão no tempo. O leitor também deve acionar seu conhecimento acerca desse tipo de narrativa e de sua estrutura.

Ele observa um barulho ao voltar do trabalho, o leitor constrói uma inferência a partir do modo como está trajado, de maneira formal e, de maneira análoga ao passado, fica em dúvida sobre o que está acontecendo; novamente aparece o sinal de interrogação, como no princípio da história. O leitor, então, antecipa que a história poderá se repetir, infere a partir da estrutura paralela da história, que há um retorno aos acontecimentos do passado. Ao entrar na sala de uma casa, Piteco encontra os três homens sentados observando o que intitulam “O Fantástico Show da Vida”, clara referência ao programa global. Por meio dessa verificação, o leitor reitera as hipóteses e confirma suas previsões no quadro seguinte.

Nele, os homens adotam a face contrariada de outrora, mas sem a barba, e estão totalmente alienados pelo que veem a sua frente. É como se o mito da eterna recorrência, explicitado por Nietzsche, fosse trazido à baila e um verdadeiro laço temporal fosse estabelecido, em que temos a história se repetindo de modo contínuo. A crítica é clara, o tempo passa, o mundo muda, mas ainda nos encontramos cegos pelo mundo das opiniões, da superficialidade e entendemos o transitório como verdade, além de creditarmos a verdade a um veículo de informação.

Para uma leitura ativa do final do texto que, pelo desfecho inesperado causa um impacto quando não são confirmadas as inferências anteriores, é importante que o leitor tenha tido contato com as versões trabalhadas, como a versão original e a adaptação de Chauí. A partir de um debate com uma leitura não orientada, mas que promova a construção das ideias do aluno, certamente teremos a edificação de um leitor autônomo e não mais contemplativo, que não apenas reproduz ou reflete, mas que remodela o conhecimento, que o transmuta.

5 Estratégias de compreensão: antes, durante e após a leitura

Aqui apresentamos uma proposta didática, voltada ao 9º ano do Ensino Fundamental, seguindo as orientações de Solé (1998) para a construção das estratégias de leitura. As seções estão divididas em atividades antes, durante e após a leitura e expõem as atividades em formato de roteiro. Nas atividades prévias, apresentamos trechos de filmes e outros textos a serem trabalhados com os alunos, como os produzidos por Chauí e Platão. Também sugerimos a exibição de um curta de animação da série “Animatrix”, e de um trecho do filme “Matrix”, a fim de que o discente possa ampliar o seu conhecimento acerca das ideias

levantadas pelo filósofo grego. Assim, poderá realizar inferências, além de verificar e confirmar as hipóteses que construirá ao longo da leitura texto em quadrinhos.

Já nas atividades que correspondem ao momento da leitura da história de Piteco, sugerimos a leitura segmentada, com a mediação do professor, conforme proposto na seção anterior. Ao final, nas atividades após a realização da leitura, sugerimos meios de sistematizar e tornar mais consistentes as ideias construídas ao longo do processo, sem perder de vista o nosso leitor/aluno que deverá, ao final, ser capaz de estabelecer um diálogo profundo e contínuo com o texto filosófico.

5.1 Antes da leitura

1 Investigar o que os alunos sabem sobre a alegoria da caverna. Dizer a eles que lerão um texto filosófico e uma história em quadrinhos. Após uma breve e clara discussão, apontar os aspectos mais relevantes em termos da contribuição dos alunos.

2 Estrutura das HQs. Moldura, balões, traços cinéticos ou linhas de movimento, divisão dos quadros (sarjeta), voz do narrador etc.

3 Apresentar um trecho do filme “O guia pervertido da ideologia”, no qual o filósofo esloveno Slavoi Zizek comenta o filme “Eles vivem” (1988), que conta a história de Jhon Nada, sujeito desempregado, simplório e sem-teto, que um dia encontra, ao saquear uma igreja, óculos especiais que o permitem enxergar a verdadeira intenção/ideologia por detrás das coisas que nos cercam. Entender por que o seu amigo não quer colocar os óculos e por que brigam.

4 Apresentar os curtas *O Segundo Renascer - Partes I & II O Segundo Renascimento*, da série de nove contos Animatrix, que descrevem a história e a criação da Matrix: as últimas cidades da humanidade, a guerra com as máquinas e a queda final da humanidade. Os episódios são escritos pelos irmãos Wachowski e dirigidos por Mahiro Maeda.

5 Apresentar o texto retirado de *A República* de Platão, livro VII, do Mito da Caverna e conversar com os alunos sobre as ideias de Platão e o texto de Marilena Chauí sobre a alegoria (Anexos).

6 Reflexão sobre o título do texto da história de Piteco. Notar o formato das letras no título.

6.1 O que seriam as sombras da vida?

6.2 O que o aluno entende por alegoria/mito?

6.3 Pode um mito ocultar uma mensagem?

6.4 Perguntar aos alunos o que sabem a respeito de Platão e mito da caverna e a partir daí mostrar um breve histórico/contextualização da vida de Platão e Sócrates e seu papel na sociedade ateniense. Refletir também sobre o impacto de suas ideias na atualidade.

7 Questionar os alunos sobre como um texto antigo pode ser empregado para refletir sobre questões atuais.

8 Questionar os alunos sobre o que entendem por essencial/acidental e sobre como as ideias de Platão influenciaram o seu modo de interpretar as coisas ao seu redor.

5.2 Durante a leitura

1 Realizar a leitura segmentada da HQ de Piteco, conforme apresentada na seção anterior.

6.3 Após a leitura

1 Formar grupos para comparar os textos I e II com a adaptação feita no quadrinho;

1.1 Sistematizar o que há de diferente e de similar nas versões;

1.2 Observar o estilo e nível de linguagem empregado nas versões;

1.3 Construir hipóteses para a alteração na versão original;

1.4 Compreender como são representados os personagens e como sua construção auxilia no processo de leitura efetiva;

1.5 Síntese/resumo das ideias apresentadas no texto.

1.6 Refletir sobre a harmonia entre a linguagem verbal e não-verbal.

1.7 Observar a ideia de intertextualidade, mais especificamente a paráfrase.

1.8 Formular um quadro de síntese/mapa com as ideias principais levantadas durante a leitura.

2 Produzir uma pequena resenha sobre a ideia essencial da alegoria da caverna. Para tanto, sugerimos o seguinte encaminhamento:

2.1 Existe alguma mensagem oculta na alegoria da caverna?

2.2 Qual a intenção de Platão ao redigi-la?

2.3 Como podemos compreender o mito da caverna em nosso dia a dia?

2.4 Você considera os filósofos como figuras que incomodam aqueles que se acomodam? Você poderia citar exemplos.

3 Exibir os filmes “Os Croods” ou “Vanilla Sky” (escolher um dos dois)

4 Apresentar a música “A televisão”, da banda de rock Titãs, e refletir acerca do papel da televisão e dos meios de comunicação em nosso comportamento e na fabricação do consenso.

- 5 Apresentar as questões: O que é pensamento homogêneo, o que é cultura de massa etc.
- 6 Apresentar comentários das redes sociais, sem identificar os autores, a respeito de seu posicionamento sobre temas polêmicos. Refletir acerca desses comentários e realizar um diálogo com os alunos sobre os limites da liberdade de expressão.
- 7 Propor aos alunos que, em vez de responderem a perguntas feitas pelo professor, que eles mesmos façam suas próprias perguntas sobre os textos que leram, viram e ouviram.

6 Considerações finais

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo rastrear e compreender como operam as estratégias de leitura a partir de uma história em quadrinhos. A partir da leitura segmentada, fomos confirmando o importante papel das habilidades de seleção de ideias, antecipação e predições, construção de inferências e a verificação das hipóteses no processo de leitura. Além disso, mais do que apenas expor as estratégias, fizemos uma retomada de um texto importante e que até hoje gera efeitos em nós, mesmo escrito há mais de dois mil anos.

O educador que pretende fazer do seu aluno um leitor crítico deve ser, antes de tudo, ele mesmo, um leitor experiente e maduro e, para tanto, precisa não apenas ter contato com textos de sua área de atuação, mas estabelecer uma interação com o diversificado campo de conhecimento construído pela humanidade até o momento. Nesse sentido, buscamos uma conexão entre os estudos linguísticos e a filosofia.

Esperamos ter contribuído para o debate de forma positiva, mesmo sabendo das limitações de nosso trabalho. Mantemos a esperança de que o educador possa levar para a escola não apenas o trabalho com a diversidade de gêneros discursivos e as estratégias, mas que procure sempre em sua prática um movimento em direção à interação, ao diálogo, ao entendimento do sujeito como parte do processo de aprendizagem, e não mero receptor de ideias abstratas.

Assim, a proposta elaborada não se encerra como uma receita pronta para ser “aplicada” em sala de aula, mas como sugestão e direcionamento de um trabalho que visa contribuir para a formação do leitor competente, ativo no mundo, capaz de impactar a história e construir as suas grandes aventuras, uma pessoa livre do entorpecimento da consciência, totalmente desperto e pronto para se posicionar no mundo, isto é, um filósofo.

Referências

- ARANHA, M. L.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**. 2. ed. Rev. São Paulo: Moderna, 1993, p. 193-194.
- BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.
- EVANS, J. **Filosofia para a vida: como os filósofos podem ajudar sua vida em questões práticas**. Rio de Janeiro: LeYa, 2013.
- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- MARÍAS, J. **História da filosofia**. São Paulo, Martins Fontes, 2004.
- MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: EDUEM, 2010, 35-60 (Coleção Formação de professores EAD, n. 1).
- _____. Estratégias de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. Maringá – PR: EDUEM, 2005. p. 77-98. (Coleção Formação de professores EAD).
- _____. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R.J (Org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2010. p. 167-190.
- NIGEL, W. **Uma breve história da filosofia**. Trad. Rogério Bettoni. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.
- PERINE, Marcelo. O *Filebo* de Platão e as doutrinas não escritas. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 25, n. 49, p. 149-171, jan./jun 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/13340/7630>>. Acesso em: 04 out. 2016.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, M. **As sombras da vida**. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/assombrasdavid/>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

Anexos

Texto I – Marilena Chauí

O mito da caverna

Imaginemos uma caverna subterrânea onde, desde a infância, geração após geração, seres humanos estão aprisionados. Suas pernas e seus pescoços estão algemados de tal modo que são forçados a permanecer sempre no mesmo lugar e a olhar apenas para frente, não podendo girar a cabeça nem para trás nem para os lados. A entrada da caverna permite que alguma luz exterior ali penetre, de modo que se possa, na semiobscuridade, enxergar o que se passa no interior.

A luz que ali entra provém de uma imensa e alta fogueira externa. Entre ela e os prisioneiros - no exterior, portanto - há um caminho ascendente ao longo do qual foi erguida uma mureta, como se fosse a parte fronteira de um palco de marionetes. Ao longo dessa mureta-palco, homens transportam estatuetas de todo tipo, com figuras de seres humanos, animais e todas as coisas.

Por causa da luz da fogueira e da posição ocupada por ela, os prisioneiros enxergam na parede do fundo da caverna as sombras das estatuetas transportadas, mas sem poderem ver as próprias estatuetas, nem os homens que as transportam.

Como jamais viram outra coisa, os prisioneiros imaginam que as sombras vistas são as próprias coisas. Ou seja, não podem saber que são sombras, nem podem saber que são imagens (estatuetas de coisas), nem que há outros seres humanos reais fora da caverna. Também não podem saber que enxergam porque há a fogueira e a luz no exterior e imaginam que toda luminosidade possível é a que reina na caverna.

Que aconteceria, indaga Platão, se alguém libertasse os prisioneiros? Que faria um prisioneiro libertado? Em primeiro lugar, olharia toda a caverna, veria os outros seres humanos, a mureta, as estatuetas e a fogueira. Embora dolorido pelos anos de imobilidade, começaria a caminhar, dirigindo-se à entrada da caverna e, deparando com o caminho ascendente, nele adentraria.

Num primeiro momento, ficaria completamente cego, pois a fogueira na verdade é a luz do sol e ele ficaria inteiramente ofuscado por ela. Depois, acostumando-se com a claridade, veria os homens que transportam as estatuetas e, prosseguindo no caminho, enxergaria as próprias coisas, descobrindo que, durante toda sua vida, não vira senão sombras de imagens (as sombras das estatuetas projetadas no fundo da caverna) e que somente agora está contemplando a própria realidade.

Libertado e conhecedor do mundo, o prisioneiro regressaria à caverna, ficaria desorientado pela escuridão, contaria aos outros o que viu e tentaria libertá-los. Que lhe aconteceria nesse retorno?

Os demais prisioneiros zombariam dele, não acreditariam em suas palavras e, se não conseguissem silenciá-lo com suas caçoadas, tentariam fazê-lo espancando-o e, se mesmo assim, ele teimasse em afirmar o que viu e os convidasse a sair da caverna, certamente acabariam por matá-lo. Mas, quem sabe, alguns poderiam ouvi-lo e, contra a vontade dos demais, também decidissem sair da caverna rumo à realidade.

*Fonte: CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.*

O que é a caverna? O mundo em que vivemos. Que são as sombras das estatuetas? As coisas materiais e sensoriais que percebemos. Quem é o prisioneiro que se liberta e sai da caverna? O filósofo. O que é a luz exterior do sol? A luz da verdade. O que é o mundo exterior? O mundo das ideias verdadeiras ou da verdadeira realidade. Qual o instrumento que liberta o filósofo e com o qual ele deseja libertar os outros prisioneiros? A dialética. O que é a visão do mundo real iluminado? A

Filosofia. Por que os prisioneiros zombam, espancam e matam o filósofo (Platão está se referindo à condenação de Sócrates à morte pela assembleia ateniense)? Porque imaginam que o mundo sensível é o mundo real e o único verdadeiro.

Fonte: CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

Texto II – A alegoria da caverna no original

A Alegoria da caverna / Platão

Sócrates

- (...) *Imagina homens numa morada subterrânea, em forma de caverna, com uma entrada aberta à luz; esses homens estão aí desde a infância, de pernas e pescoço acorrentados, de modo que não podem mexer-se nem ver senão o que está diante deles, pois as correntes os impedem de voltar a cabeça; a luz chega-lhes de uma fogueira acesa numa colina que se ergue por detrás deles; entre o fogo e os prisioneiros passa uma estrada ascendente. Imagina que ao longo dessa estrada está construído um pequeno muro, semelhante às divisórias que os apresentadores armam diante de si e por cima das quais exibem as suas maravilhas.*

Glauco

- *Estou vendo.*

Sócrates

- *Imagina agora, ao longo desse pequeno muro, homens que transportam objetos de toda espécie, que o transportam: estatuetas de homens e animais, de pedra, madeira e toda espécie de matéria; naturalmente, entre esses transportadores, uns falam e outros seguem em silêncio.*

Glauco

- *Um quadro estranho e estranhos prisioneiros.*

Sócrates

- *Assemelham-se a nós. E, para começar, achas que, numa tal condição, eles tenham alguma vez visto, de si mesmos e dos seus companheiros, mais do que as sombras projetadas pelo fogo na parede da caverna que lhes fica defronte?*

Glauco

- *Como, se são obrigados a ficar de cabeça imóvel durante toda a vida?*

Sócrates

- *E como as coisas que desfilam? Não se passa o mesmo?*

Glauco

- *Sem dúvida.*

Sócrates

- *Portanto, se pudessem se comunicar uns com os outros, não achas que tornariam por objetos reais as sombras que veriam?*

Glauco

- *É bem possível.*

Sócrates

- *E se a parede do fundo da prisão provocasse eco, sempre que um dos transportadores falasse, não julgariam ouvir a sombra que passasse diante deles?*

Glauco

- *Sim, por Zeus!*

Sócrates

- *Dessa forma, tais homens não atribuirão realidade senão às sombras dos objetos fabricados.*

Glauco

- *Assim terá de ser.*

Sócrates

E se a parede do fundo da prisão provocasse eco, sempre que um dos transportadores falasse, não julgariam ouvir a sombra que passasse diante deles?

Glauco

- Sim, por Zeus!

Sócrates

- Dessa forma, tais homens não atribuirão realidade senão às sombras dos objetos fabricados.

Glauco

- E assim terá de ser.

Sócrates

- Considera agora o que lhes acontecerá, naturalmente, se forem libertados das suas cadeias e curadas da sua ignorância. Que se liberte um desses prisioneiros, que seja ele obrigado a endireitar-se imediatamente, a voltar o pescoço a caminhar, a erguer os olhos para a luz: ao fazer todos esses movimentos sofrerá, e o deslumbramento impedi-lo-á de distinguir os objetos de que antes via as sombras. Que achas que ponderará se alguém lhe vier dizer que não viu até então senão fantasmas, mas que agora, mais perto da realidade e voltado para objetos mais reais, vê com mais justeza? Se, enfim, mostrando-lhe cada uma das coisas que passam, o obrigar, à força de perguntas, a dizer o que é? Não achas que ficará embaraçado e que as sombras que via outrora lhe parecerão mais verdadeiras do que os objetos que lhe mostram agora?

Glauco

- Muito mais verdadeiras.

Sócrates

- E se o forcarem a fixar a luz, os seus olhos não ficarão magoados? Não desviará ele a vista para voltar às coisas que pode fitar e não acreditará que estas são realmente mais distintas do que as que se lhe apresentam.

Glauco

- Com toda certeza.

Sócrates

- E se o arrancarem à força da sua caverna, o obrigarem a subir a encosta rude e escarpada e não o largarem antes de o terem arrastado até a luz do Sol, não sofrerá vivamente e não se queixará de tais violências? E, quando tiver chegado à luz, poderá, com os olhos ofuscados pelo seu brilho, distinguir uma só das coisas que ora denominamos verdadeiras?

Glauco

- Não o conseguirá, pelo menos de início.

Sócrates

- Terá, creio eu, necessidade de se habituar a ver os objetos da região superior. Começará por distinguir mais facilmente as sombras; em seguida, as imagens dos homens e dos outros objetos que se refletem nas águas; por último, os próprios objetos. Depois disso, poderá, enfrentando a claridade dos astros e da Lua, contemplar mais facilmente, durante a noite, os corpos celestes e o próprio céu do que, durante o dia, o Sol e a sua luz.

Glauco

- Sem dúvida.

Sócrates

- Por fim, suponho eu, será o Sol, e não as suas imagens refletidas nas águas ou em qualquer outra coisa, mas o próprio Sol, no seu verdadeiro lugar, que poderá ver e contemplar tal como é.

Glauco

- Necessariamente.

Sócrates

- Depois disso, poderá concluir, a respeito do Sol, que é ele que faz as estações e os anos, que governa tudo no mundo visível e que, de certa maneira, é a causa de tudo o que ele via com os seus companheiros de cativeiro, não achas que se alegrará com a mudança e lamentará os que lá ficaram?

Glauco

- Sim, com certeza, Sócrates.

Sócrates

- *E se então distribuíssem honras e louvores, se tivessem recompensas para aquele que se apercebesse, com o olhar mais vivo, da passagem das sombras, que melhor se recordasse das que costumavam chegar em primeiro ou em último lugar, ou virem juntas, e que por isso era o mais hábil em adivinhar a sua aparição, e que provocasse a inveja daqueles que, entre os prisioneiros, são venerados e poderosos? Ou então, como o herói de Homero, não preferirá mil vezes ser um simples criado de charrua, a serviço de um pobre lavrador, e sofrer tudo no mundo, a voltar às antigas ilusões e viver como vivia?*

Glauco

- *Sou da tua opinião. Preferirá sofrer tudo a ter de viver dessa maneira.*

Sócrates

- *Imagina ainda que esse homem volta à caverna e vai sentar-se no seu antigo lugar: não ficará com os olhos cegos pelas trevas ao se afastar bruscamente da luz do Sol?*

Glauco

- *Por certo que sim.*

Sócrates

- *E se tiver de entrar de novo em competição com os prisioneiros que não se libertaram de suas correntes, para julgar essas sombras, estando ainda sua vista confusa e antes que os seus olhos se tenham recomposto, pois habituar-se à escuridão exigirá um tempo bastante longo, não fará que os outros se riam à sua custa e digam que, tendo ido lá acima, voltou com a vista estragada, pelo que não vale a pena tentar subir até lá? E se a alguém tentar libertar e conduzir para o alto, esse alguém não o mataria, se pudesse fazê-lo?*

Glauco

- *Sem nenhuma dúvida.*

In: PLATÃO. **A República**. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1997. p. 225-8.

Artigo recebido em: 10.05.2016

Artigo aprovado em: 18.07.2016

Fortalecimento de letramentos de professoras: um estudo no Mestrado Profissional em Letras

Strengthening teacher literacies: A study of a Professional Master's Degree Program in Language

Wagner Rodrigues Silva *

RESUMO: Investigamos o fortalecimento de práticas de letramento de uma turma de professoras matriculadas no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), a partir de um trabalho pedagógico orientado pelas abordagens do letramento científico e do professor. Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, e os principais dados investigados são relatos escritos de experiências sobre práticas escolares de produção textual escrita, desenvolvidas pelas próprias autoras dos relatos em escolas de ensino básico. Os resultados mostram que as abordagens do letramento assumidas na formação docente provocaram um maior senso crítico das professoras. Isso também as levou a perceber as limitações produzidas pela recontextualização improdutiva de teorias linguísticas para aulas de Língua Portuguesa em escola de ensino básico.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Texto. Letramento Científico.

ABSTRACT: We investigate the growth of literacy practices in a group of teachers enrolled in a Professional Master's Degree Program in Language (PROFLETRAS) building on a pedagogical work based on the approaches of scientific and teacher literacies. In this case study, the major data consist of written reports of experiences about schooling practices of textual writings developed by the report authors themselves at middle schools. The results showed that the literacy approaches to teacher education had instigated a larger critical sense in the teachers. Such approaches also led the teachers to realize the limitations of recontextualizing linguistic theories in Portuguese language classes in the middle school.

KEYWORDS: Writing. Text. Scientific Literacy.

Na minha ânsia de ler, eu nem notava
as humilhações a que ela me submetia: continuava a
implorar-lhe emprestados
os livros que ela não lia.
(Clarice Lispector, 1998)

1 Introdução

A epígrafe deste artigo nos remete ao mundo da fantasia e do gozo, compartilhado e proporcionado por Clarice Lispector, no conto *Felicidade Clandestina*, ao nos mostrar um encontro entre um texto literário e uma jovem leitora maltratada pela filha de um proprietário de livraria. Dissimuladamente, a criança resistia a emprestar à jovem leitora *As reinações de Narizinho*, livro produzido por *Monteiro Lobato*, um dos maiores autores brasileiros de

* Doutor em Linguística Aplicada. Professor Associado II da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus* Universitário de Palmas.

literatura infantil. Desvendado o comportamento inapropriado da criança pela própria mãe, finalmente, a jovem pôde tomar o livro emprestado e, posteriormente, comprimi-lo contra o próprio corpo, e sentir o “peito quente” e o “coração pensativo”¹.

Fazer brotar e frutificar esse encanto pela leitura, em crianças, jovens e, até mesmo, adultos, matriculados em nossas escolas de ensino básico, é um desejo compartilhado por pais e professoras². Neste artigo, focalizamos a construção práticas de letramento para o trabalho docente de um grupo de professoras de Língua Portuguesa. Uma eficiente formação dessas profissionais é extremamente relevante para o desempenho dos egressos da escola de ensino básico, em situações interativas de diversos domínios sociais. O trabalho docente, aqui focalizado, ressaltamos, é apenas um dos aspectos relevantes para o produtivo desempenho discente.

Este artigo se configura num estudo de caso a respeito da prática pedagógica com produção textual, relatada por professoras matriculadas na disciplina “Alfabetização e Letramento”, ministrada no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Ao descrevermos criticamente uma sequência de atividades pedagógicas implementada numa escola básica e relatada no PROFLETRAS por uma professora, mostramos algumas evidências da construção de práticas *letramento do professor* e do *letramento científico*, necessários para orientar o trabalho docente em aulas de Língua Portuguesa.

Este artigo está organizado em três principais seções, além desta *Introdução*, das *Considerações Finais* e das *Referências*. Em *Abordagens do letramento em práticas pedagógicas*, apresentamos uma revisão de literaturas científicas sobre o trabalho pedagógico com a escrita em escolas de ensino básico. Nessa revisão, pontuamos contribuições dos estudos do letramento para uma formação crítica de professoras (cf. DEMO, 2013; KLEIMAN, 2001; SANTOS, 2007; SOARES, 2016; 2004). Em *Contexto de formação das professoras*, reconstituímos uma situação de ensino no PROFLETRAS, orientada, especialmente, por estudos do letramento científico, com propósito de fortalecer a formação das professoras matriculadas no referido mestrado profissional. A situação de ensino

¹ Este artigo contribui com as investigações científicas desenvolvidas no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (CNPq/UFT). Uma versão preliminar deste texto foi apresentada na mesa-redonda “Diversidade e Ensino de Língua Portuguesa e Literatura”, no I Colóquio Internacional de Letras – UFMA Bacabal – MA.

² Neste artigo, para visibilizar a grande maioria das profissionais do sexo feminino atuantes nas escolas brasileiras de ensino básico, utilizaremos o substantivo *professora* no feminino.

reconstituída corresponde ao contexto de geração dos dados investigados neste artigo. Finalmente, em *Saberes mobilizados em aulas*, exemplificamos a análise dos relatos escritos das professoras, concebidos como principais documentos investigados nesta pesquisa. Nos referidos textos, foram relatadas atividades pedagógicas de produção escrita, realizadas pelas referidas professoras em escolas de ensino básico.

2 Abordagens do letramento em práticas pedagógicas

Os estudos do letramento vêm se intensificando no espaço acadêmico brasileiro há mais de duas décadas, especialmente no âmbito da Educação e da Linguística Aplicada (cf. GUEDES-PINTO, 2002; KLEIMAN, 2001; 1995; SILVA, 2012a; 2012b; SOARES, 2004; 2001). Em consonância com pesquisas científicas produzidas no cenário internacional (cf. BARTON; PAPEN, 2010; KALMAN; STREET, 2013), o termo letramento surge pela “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 6)³. Nesse sentido, contrapomos usos da escrita *para* a escola, em função da cultura escolar, e usos da escrita em interações características de espaços não escolares. A referida instituição estaria dispendo mais esforços em função do preparo dos alunos para as práticas escolares, em detrimento das demandas de interação pela linguagem características de outros espaços sociais.

As mudanças no ensino de Língua Portuguesa, demandadas das escolas de ensino básico, refletem transformações de diversas ordens no território nacional (e, até mesmo, internacional), conforme pontuado por Soares (2016, p. 26) no excerto reproduzido adiante. Essas transformações continuam em curso, sendo motivadas aceleradamente pelos significativos avanços tecnológicos instaurados em nossa sociedade.

Nos anos 1980, os limites do ensino e aprendizagem da língua escrita se ampliam: em decorrência do desenvolvimento social, cultural, econômico, político em nosso país, durante o século XX, ganham cada vez maior visibilidade as muitas e variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais, gerando a necessidade de mais avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e de escrita (Soares, 1986), o que exigiu, conseqüentemente, reformulação de objetivos e introdução de novas práticas no ensino da língua escrita na escola, de que é exemplo a grande ênfase que

³ Num estudo recente, Soares (2016, p. 27) afirma que o termo *letramento* “se associa ao termo *alfabetização* para designar uma *aprendizagem inicial da língua escrita* entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções –, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita” (itálico do original).

se passa a atribuir ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita de uma gama ampla e variada de gêneros textuais.

Nos primeiros anos de escolaridade, esperamos que a abordagem do letramento complemente o trabalho pedagógico em função da apropriação do sistema alfabético-ortográfico da língua portuguesa, numa perspectiva mais corrente do fenômeno da alfabetização⁴. Em outros anos de escolaridade, que nos interessa mais de perto neste artigo, o trabalho pedagógico *sobre* a língua(gem), caracterizado por práticas de *identificação*, *classificação* e *definição* de categorias teóricas da tradição gramatical, precisa compartilhar espaço com o trabalho pedagógico *com* a língua(gem), podendo desencadear resultados mais satisfatórios na formação dos aprendizes.

As abordagens da alfabetização e do letramento podem ser caracterizadas por três facetas da língua(gem) que agrupam os componentes do processo de aprendizagem da escrita em aulas de Língua Portuguesa, conforme proposto por Soares (2016): (1) *linguística* – “o objeto de conhecimento é essencialmente linguístico – o sistema alfabético-ortográfico de escrita”; (2) *interativa* – “o objeto de conhecimento é o uso da língua escrita para a interação – a compreensão e a produção de textos, o que envolve, para além da dimensão linguística, elementos textuais e pragmáticos, não exclusivamente linguísticos”; (3) *sociocultural* – “o objeto do conhecimento são os usos e as funções da língua escrita em diferentes contextos sociais e culturais e em diferentes eventos de letramento, estando presentes, portanto, inúmeros elementos não linguísticos” (itálico do original).

À faceta linguística proposta por Soares (2016) acrescentamos outras atividades escolares *sobre* a língua(gem), compreendendo, portanto, o trabalho pedagógico com diferentes metalinguagens, realizado de forma mais sistemática em nossas escolas a partir dos anos finais do Ensino Fundamental I até o Ensino Médio. A faceta linguística compreende a abordagem pedagógica na perspectiva da alfabetização, ao passo que as facetas interativa e sociocultural compreendem a perspectiva do letramento. Os objetos de ensino focalizados nas três facetas são necessários para uma formação ampla dos aprendizes, enquanto que o enfoque desequilibrado dessas facetas pode dificultar o alcance de resultados produtivos desejados.

⁴ Essa perspectiva corrente se diferencia bastante do que Paulo Freire (1987), por exemplo, concebe por alfabetização já na década de 60 do século XX, o que, hoje, pode ser lido como uma abordagem revolucionária do letramento, haja vista o propósito do autor em desencadear o empoderamento do cidadão a partir do trabalho *com/sobre* a língua(gem), diante de situações de opressão em que o indivíduo se vê inserido em relações sociais assimétricas.

Simultaneamente às pesquisas científicas sobre as abordagens da alfabetização e do letramento, outros enfoques investigativos surgiram em resposta às demandas emergentes na formação do professor, a exemplo dos estudos do *letramento do professor* e do *letramento[alfabetização] científico[a]*, desenvolvidos, respectivamente, no âmbito da Linguística Aplicada (cf. GUEDES-PINTO, 2002; KLEIMAN, 2001; KLEIMAN; DOS SANTOS, 2014; SILVA, 2012a) e do Ensino de Ciências (cf. AKDUR, 2009; CHASSOT, 2014; DEMO, 2013; Holbrook; Rannikmae, 2009; SANTOS, 2007). Desconhecemos pesquisas que tenham articulado essas duas abordagens, diferentemente dos últimos trabalhos que estamos desenvolvendo numa perspectiva indisciplinar da Linguística Aplicada (SILVA, 2017; SILVA et al., 2016). Essas abordagens contribuem para articular as três facetas da língua(gem) nos termos de Soares (2016), podendo fortalecer a formação de professoras e de alunos.

Conforme explícito por Kleiman (2001), precursora das pesquisas sobre letramento do professor, essa abordagem foi produzida em resposta à propagação de falsas crenças a respeito do trabalho desempenhado pelas professoras em sala de aula, o que se justificava pelo fato de muitas dessas profissionais não compartilharem dos usos legitimados da escrita em nossa sociedade⁵. Utilizamos dos estudos do letramento do professor por investigarmos a apropriação de teorias acadêmicas pelas professoras focalizadas nesta pesquisa, ao construir objetos de ensino mediados pela escrita para aulas de Língua Portuguesa.

A análise dos relatos das professoras nos mostrou a relevância da investigação das noções teóricas de gêneros textuais, recontextualizadas nas atividades pedagógicas relatadas de produção escrita. Conforme explicitado na seção seguinte, foi praticamente unanimidade a ausência do olhar crítico das professoras sobre o próprio trabalho realizado, desconhecendo “as razões e racionalidades associadas” às práticas por elas desenvolvidas, bem como as adequações das atividades relatadas para o efetivo aprendizado dos alunos (cf. ZEICHNER, 2008, p. 536).

⁵ Conforme Kleiman e Dos Santos (2014, p. 183), “os estudos sobre o letramento do professor apresentaram muitos resultados voltados para o fortalecimento de suas ações em sala de aula e da identidade profissional”. Ainda segundo os autores, “a ausência de estudos focados no professor até há pouco tempo contribuiu para fazer surgir um conjunto de crenças com frágil sustentação sobre as práticas docentes. Em muitas manifestações midiáticas, por exemplo, os baixos índices de aproveitamento escolar na educação pública foram costumeiramente atribuídos a um suposto despreparo do professor. No lugar de revelar os verdadeiros problemas da educação escolar, tais como a falta de investimentos nas condições físicas da escola, a falta de bibliotecas em condições efetivas de uso, o excesso de estudantes por sala e, ainda, a precariedade de formação universitária dos educadores, era mais fácil responsabilizar o professor pela baixa qualidade do ensino público”.

As professoras mobilizavam teorias linguísticas distantes do local de trabalho em que estavam situadas, caracterizando o que Zeichner (2008, p. 541) denomina de “racionalidade técnica”, ou seja, “a teoria é vista como existindo apenas nas universidades e a prática, nas escolas”. Esse contexto nos impulsionou a mobilizar alguns estudos do letramento científico⁶, que podem complementar a abordagem da formação do professor reflexivo, difundida na Linguística Aplicada (cf. CELANI 2016; MAGALHÃES; CELANI, 2005; SILVA, 2012a; 2014) e na Ciência da Educação (cf. PERRENOUD, 2002; SCHÖN, 1983; ZEICHNER, 2008).

O letramento científico corresponde ao discernimento da natureza da ciência na sociedade, envolvendo desdobramentos provocados pela produção do conhecimento especializado em nosso cotidiano, incluindo ainda implicações das políticas públicas para o setor científico. De acordo com Santos (2007, p. 483),

[p]ensar, então, em uma educação científica crítica significa fazer uma abordagem com a perspectiva de LCT [Letramento Científico e Tecnológico] com a função social de questionar os modelos e valores de desenvolvimento científico e tecnológico em nossa sociedade. Isso significa não aceitar a tecnologia como conhecimento superior, cujas decisões são restritas aos tecnocratas.

A abordagem do letramento científico vem se desenvolvendo no ensino de ciências nas escolas básicas, o que demanda, conseqüentemente, a inserção da prática de pesquisa na formação inicial e continuada de professoras⁷. Nos termos de Demo (2013, p. 51), “professores que não produzem conhecimento ‘ensinam’ alunos como não produzir conhecimento”. A prática pedagógica precisa se configurar como um espaço social de produção de saberes e não se limitar à reprodução de conteúdos disciplinares desprovidos do olhar crítico do professor, o que é bastante comum em aulas de Língua Portuguesa. Isso também se constitui como um desafio para o ensino de Ciência, conforme destacado por Santos (2007, p. 484) ao propor a abordagem do letramento científico na escola de ensino básico:

⁶ Alguns estudos utilizam a denominação “alfabetização científica”, a exemplo de Chassot (2014) e Demo (2013). Preferimos utilizar aqui a denominação letramento científico, pois enfatizamos as práticas sociais envolvendo a escrita científica e ainda o enfoque ideológico do fenômeno, destacando algumas contribuições advindas da abordagem para o empoderamento do trabalho das professoras e, conseqüentemente, da formação cidadã dos alunos.

⁷ Conforme Demo (2013, p. 50), “educação científica é proposta muito anterior às habilidades do século XXI, sendo preocupação e desafio tradicionais em países mais avançados, em particular naqueles em que as universidades são tipicamente de pesquisa (não de ensino) e o professor se define por autoria, não por aula”.

O ensino de ciências tem-se limitado a um processo de memorização de vocábulos, de sistemas classificatórios e de fórmulas por meio de estratégias didáticas em que os estudantes aprendem os termos científicos, mas não são capazes de extrair o significado de sua linguagem.

Conforme mostramos na sequência de atividades pedagógicas, ilustrada na análise dos dados deste artigo, a recontextualização improdutiva de recentes teorias linguísticas, a exemplo de estudos sobre gêneros textuais, sem uma reelaboração teórica adequada às situações e objetivos de ensino na escola, pode resultar na mera substituição de nomenclaturas diante de práticas pedagógicas bastante conhecidas. Os cursos de formação inicial e continuada de professoras que ainda insistem na reprodução teórica, desarticuladas das demandas do local do trabalho do professor, devem ser despertados⁸. Os formadores, destacamos aqui, precisam compartilhar, com professoras em formação, experiências de produção de saberes em resposta às demandas emergentes da sociedade.

3 Contexto de formação das professoras

O PROFLETRAS é um mestrado profissional para professoras de Língua Portuguesa, vinculadas a escolas públicas de ensino básico. É oferecido como programa em rede pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estando presente nas cinco regiões geográficas brasileiras, totalizando atualmente 49 (quarenta e nove) unidades de ensino, com mais de 800 (oitocentos) alunos (cf. CASADO ALVES, 2016). Conforme regimento do programa, o PROFLETRAS “visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país” (Art. 1º)⁹.

Os dados investigados nesta pesquisa foram gerados durante a oferta da disciplina “Alfabetização e Letramento”, componente curricular obrigatório diretamente vinculado à única área de concentração do programa, denominada “Linguagens e Letramentos”. A referida disciplina foi ofertada na unidade de ensino do *Campus* Universitário de Araguaína, pertencente à Universidade Federal do Tocantins (UFT). A turma era composta por 12 (doze) alunas regularmente matriculadas, professoras de Língua Portuguesa vinculadas a redes públicas de ensino básico nos Estados do Tocantins, Goiás, Pará e Maranhão. Algumas

⁸ Nessa perspectiva, compartilhamos da seguinte tese defendida por Zeichner (2008, p. 546): “A conexão da reflexão docente com a luta por justiça social que existe em todos os países hoje não significa focar somente nos aspectos políticos do ensino. Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada”.

⁹ Fonte: <[file:///C:/Users/usuario/Downloads/Regimento \(PROFLETRAS\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Regimento%20(PROFLETRAS).pdf)> Acesso: 04 jun. 2016.

também mantêm vínculo em escolas privadas e, até mesmo, em instituições de ensino superior. Na ocasião, excepcionalmente, havia uma aluna especial cumprindo créditos para integralização de um mestrado profissional em educação.

Os dados investigados foram 13 (treze) relatos escritos em resposta ao comando de atividade reproduzido no Exemplo 1. O referido comando foi enviado para os e-mails das alunas antes do início das aulas presenciais, pois, inicialmente, objetivávamos conhecer as abordagens pedagógicas utilizadas pelas alunas na prática profissional, além de diagnosticar a escrita acadêmica das professoras. A partir dessa primeira atividade, iniciávamos nossa proposta pedagógica orientada pelas abordagens do letramento científico e do professor, e, de alguma forma, procurávamos construir nossa proposta como referência ou modelo para a formação profissional das próprias professoras cursistas.

Exemplo 1: Comando de Atividade

Selecione uma atividade de produção textual escrita realizada e proposta por você na disciplina de Língua Portuguesa e que você julga <i>bastante produtiva</i> para seus alunos. Relate o processo de criação e implementação da referida atividade pedagógica com os alunos, de modo que seu leitor compreenda a produtividade da atividade no contexto escolar. Selecione até três textos elaborados pelos alunos para serem analisados no relato a ser entregue. Os textos exemplificados devem ser inseridos ao longo do relato escrito, como evidências para a argumentação explicitada. Não há limite de páginas para elaboração do relato escrito (itálico do original).
--

Nosso interesse também foi justificado pela necessidade de compreender as situações de práticas de escrita propostas pelas professoras, verificando possíveis alinhamentos das atividades de escrita a estudos do letramento, desenvolvidos no âmbito da Linguística Aplicada, mais especificamente nas áreas de formação do professor e de ensino de língua materna. As professoras foram informadas que o uso de referenciais teóricos era opcional nos relatos e que elas deveriam entregar a primeira versão textual antes de iniciar as leituras para a disciplina a ser cursada.

Os textos passaram por uma reescrita com o principal propósito de adicionar informações ausentes nos relatos apresentados, pois as ausências dificultavam a compreensão de algumas passagens textuais. A inadequação dos relatos ao comando do Exemplo 1 também motivou a reescrita. Na ocasião da primeira versão, também foram apontados equívocos linguísticos mais evidentes na escrita das professoras.

Apesar de o enunciado do Exemplo 1 orientar as professoras a compartilharem atividades de produção escrita por elas consideradas bastante produtivas, muitas afirmaram, na atividade subsequente, que relataram a única atividade disponível na ocasião (*Foi a atividade que a professora possuía no momento; Esta prática não configura como a minha melhor prática, mas, porque era o que tinha de material para ser feita a análise, foi o que relatei; Esta proposta não representa a melhor proposta de produção textual e, sim, o que eu tinha de material arquivado; Era um atividade que eu já tinha pronta*).

Outras professoras afirmaram que realizaram a atividade de produção escrita em função do relato a ser entregue como trabalho de disciplina no PROFLETRAS (*É importante esclarecer que trabalho apenas com Literatura na escola. A realização dessa proposta com os alunos do 2º ano aconteceu especificamente para atender a atividade solicitada pelo professor do mestrado*). Esses enunciados mostraram que, de alguma forma, os relatos trouxeram atividades de produção escrita características do trabalho pedagógico no contexto brasileiro da escola de ensino básico.

Das 13 (treze) professoras, duas não relataram atividades pedagógicas desenvolvidas com os próprios alunos em sala de aula: uma não possuía textos arquivados escritos pelos alunos e estava ocupando uma função fora de sala de aula para reduzir o volume de trabalho por causa do mestrado cursado¹⁰; a outra era a única aluna especial, que, por ser bacharel em Psicologia, desempenhava a função de psicóloga educacional numa escola. Ambas relataram atividades de produção escrita com alunos do ensino básico, propostas por professoras de Língua Portuguesa em pleno exercício de sala de aula nas escolas em que as duas alunas do PROFLETRAS estavam vinculadas como educadoras.

Em todos os relatos, foi evidenciado algum conhecimento das noções teóricas de gêneros textuais e tipos textuais, ainda que muitas práticas pedagógicas estivessem em desarmonia com os pressupostos da teoria acadêmica de referência, conforme também evidenciamos em pesquisas anteriores desenvolvidas com outra turma do PROFLETRAS (cf. SILVA; LIMA; MOREIRA, 2016) e com materiais didáticos disponibilizados diretamente de salas de aula do Ensino Fundamental II e Ensino Médio (cf. SILVA, 2012c; 2009).

¹⁰ No PROFLETRAS, é bastante comum as professoras reclamarem da sobrecarga de serviço nas escolas, tornando difícil a conciliação das atividades de ensino com as demandas do mestrado profissional. Muitas secretarias de educação se utilizam do argumento de que, por se tratar de um curso semipresencial, seja desnecessário o afastamento das professoras ou, até mesmo, a redução de carga horária em sala de aula.

No geral, inicialmente, as professoras não conseguiam desenvolver um olhar crítico sobre as atividades relatadas, daí a necessidade da proposição de uma segunda atividade pedagógica orientada pela abordagem do letramento científico, conforme descrito mais adiante. Nos termos de Zeichner (2008, p. 539), “o processo de compreensão e de melhoria do seu [da professora] próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas [ou da própria universidade] é insuficiente”.

Observamos dois aspectos recorrentes nos relatos analisados a serem aqui registrados: (1) as atividades de produção textual foram antecedidas pelo trabalho metalinguístico informado por teorias linguísticas, compreendendo, minimamente, a identificação e a conceituação do gênero a serem produzidas pelo aluno; (2) as atividades de produção textual foram articuladas às práticas de leitura e de análise linguística, ou seja, houve algum esforço para preparar os alunos a escreverem a partir da leitura de textos de diferentes gêneros selecionados sobre o assunto tematizado (incluindo o uso de textos multimodais, a exemplo de filmes, entrevistas e debates televisionados). Os alunos foram levados a refletirem e estudarem de forma mais direta a respeito de aspectos ortográficos e gramaticais atrelados aos equívocos linguísticos cometidos na escrita, resultando, algumas vezes, na prática de reescrita. O primeiro aspecto se caracteriza por uma prática ainda bastante informada pela cultura da tradição escolar, ao passo que o segundo revela avanços significativos na apropriação de teorias linguísticas de referência, incluindo aí as divulgadas a partir de referenciais curriculares oficiais (cf. SIGNORINI; FIAD, 2012).

No Quadro 1, expomos os textos/gêneros selecionados como objetos de ensino nas atividades pedagógicas de produção textual relatadas¹¹. As produções escritas características da cultura escolar ainda são encontradas de forma mais explícita, a exemplo do (P2) *texto argumentativo*, (P9) *redação escolar* e (P11) *narrativa em prosa*, concebidos como tipos de textos pela Linguística Textual, ou seja, são um dos integrantes da composição da materialidade linguística do gênero, juntamente com outros tipos textuais (cf. MARCUSCHI, 2008; VILELA; KOCH, 2001).

¹¹ Optamos aqui por fazer referência aos objetos de ensino como *textos/gêneros* pelas diferentes transformações sofridas por eles ao serem recontextualizados para a sala de aula. Quase sempre, os gêneros são tomados como textos nas atividades escolares (cf. SILVA, 2015; 2012c; 2009).

Quadro 1 – Objetos de ensino em práticas de produção textual

PROFESSORA	OBJETO DE ENSINO	ANO
P1	Artigo de Opinião	3º Ano
P2	Texto Argumentativo	2º Ano EJA
P3	Relato Pessoal	2º Ano
P4	Paródia/Paráfrase	9º Ano
P5	Crônica	9º Ano
P6	Tipos e Gêneros Textuais	8º Ano
P7	Conto	8º Ano
P8	Crônica	8º Ano
P9	Redação Escolar	3º Ano
P10	Relatos Autobiográficos	6º Ano EJA
P11	Narrativa em Prosa	6º Ano
P12	Relato Pessoal Oral	6º Ano
P13	Fábula	6º Ano

Fonte: autor.

Apenas um relato de atividade (P12) trouxe a produção textual oral (Relato Pessoal Oral), que foi desenvolvido em vídeo pelos alunos. A predominância do trabalho com a escrita pode ser justificada pela solicitação do relato *escrito* no enunciado da atividade proposta para orientar as professoras (*selecione uma atividade de produção textual escrita realizada e proposta por você na disciplina de Língua Portuguesa e que você julga bastante produtiva para seus alunos*).

Ainda no tocante ao Quadro 1, destacamos o objeto de ensino selecionado por P6, que foi uma abordagem teórica dos *Tipos e Gêneros Textuais*. Esse diferencial nos motivou a selecionar o referido relato de experiência como o caso focalizado mais diretamente na seção seguinte deste artigo, onde aprofundamos a análise dos dados. Os alunos estudaram noções teóricas, compreendendo a conceituação e a identificação do que a professora compreendia por gênero e tipos textuais.

Do ponto de vista teórico, a abordagem pedagógica de P6 foi bastante coerente com as noções teóricas produzidas na Linguística de Texto. A professora possuía bastante conhecimento sobre o assunto, o que também foi evidenciado na interação oral realizada na sala de aula do PROFLETRAS. Restam-nos, porém, algumas perguntas: Qual seria a relevância do trabalho com o referido conteúdo teórico em turmas do 8º Ano do Ensino Fundamental? Esse trabalho contribuiria para a formação de cidadãos apaixonados pela leitura, a exemplo da ilustração trazida na epígrafe deste artigo? Tentaremos responder esses questionamentos ao longo deste artigo.

No Exemplo 2, encontramos algumas pistas para elaborarmos possíveis respostas para as perguntas apresentadas. A teoria linguística precisa ser reelaborada no processo de recontextualização para as salas de aula do ensino básico. A justaposição de conteúdos diferenciados (*tipologias e gêneros textuais*) e de práticas corriqueiras de ensino continua produzindo resultados, nas aulas de Língua Portuguesa, que desagradam à professora.

Exemplo 2: Desempenho discente diante de objetos de ensino

Ministrar a disciplina de Língua Portuguesa tem sido gratificante e ao mesmo tempo angustiante, gratificante porque é muito agradável perceber os avanços dos estudantes em relação ao envolvimento com a Língua e angustiante porque para os aprendizes, alguns assuntos não conseguem ser internalizados por eles, ainda que nas ministrações sejam utilizadas as práticas corriqueiras do ensino. Exemplo disso é o ensino sobre as tipologias e gêneros textuais, isso, repete-se a cada ano que se segue.

O exame dos dados mostrou que a sequência de atividades relatada pela professora produziu bons resultados, diferentemente da dificuldade corriqueira que os alunos demonstram com alguns conteúdos, a exemplo das tipologias e gêneros textuais mencionados no Exemplo 2. Antes de encerrar o relato escrito, a professora afirma que chegou ao final da atividade com a *sensação de vitória*, pois conseguiu *construir* nos alunos *uma nova concepção e um novo olhar para o texto como tipologicamente heterogêneo*. Em outras palavras, os alunos conseguiram identificar diferentes tipos textuais em gêneros distintos a partir da sequência de atividades pedagógicas descrita no Quadro 2, representado na próxima seção deste artigo.

Conforme afirmamos previamente, a despeito da apropriação de teorias acadêmicas, as professoras não conseguiam desenvolver um olhar crítico sobre as próprias práticas pedagógicas, o que nos levou a utilizar como segunda atividade a Ficha Analítica reproduzida no Exemplo 3. A ficha se configura como uma ferramenta responsável pelo fortalecimento do letramento científico das professoras. Ao ser utilizada como instrumento de análise dos relatos escritos, a ferramenta instigou as professoras a refletirem ainda mais sobre as transformações teóricas necessárias para articular os saberes acadêmicos, os saberes da prática docente e os reais propósitos das aulas de Língua Portuguesa. Com autonomia, as professoras perceberam a necessidade da recontextualização mais produtiva das teorias linguísticas para a sala de aula, evitando que, inicialmente, o formador expusesse algum juízo de valor a respeito do trabalho por elas compartilhado. Salientamos ainda que os saberes compartilhados pelos

alunos da escola de ensino básico precisam ser considerados na construção de objetos de ensino¹².

Exemplo 3

ATIVIDADE 2 FICHA ANALÍTICA

PROFESSORA ANALISTA:				
ATUAÇÃO:				
PROFESSORA EXPOSITORA:				
ATUAÇÃO:				
ELEMENTO DE ANÁLISE	TRANSCRIÇÃO DE EXCERTO	OBSERVAÇÃO CRÍTICA	VALORAÇÃO	
			Anal.	Expo.
1. Abordagem Letramento				
2. Abordagem Alfabetização				
3. Abordagem Escolarizada				
4. Gênero trabalhado				
5. Contexto de circulação textual				
6. Metalinguagem				
7. Origem do conhecimento				
8. Dificuldades durante as atividades (física, aluno, material didático, etc)				
OBSERVAÇÕES				

LEGENDA:

Expo.: autora do relatório.

Anal.: analista do relatório.

Valoração: escolher entre Positiva (P) ou Negativa (N).

Fonte: autor.

A Ficha Analítica soma-se a outras ferramentas e estratégias pedagógicas empregadas por formadores de professores para desenvolver diferentes visões de ensino reflexivo, a exemplo da “pesquisa-ação, portfólios de ensino (tanto impresso quanto eletrônico), diários e autobiografias, estudos de casos”, elencados por Zeichner (2008, p. 540). Elaboramos e utilizamos uma primeira versão da Ficha Analítica para formação continuada de professoras do PROFLETRAS, conforme divulgada em Silva et al. (2016). Posteriormente, essa versão foi adaptada para o contexto de formação do Mestrado Profissional em Ensino de Língua por Dornelles, Soares e Marques (2016).

A Ficha Analítica reproduzida no Exemplo 3 é composta por três partes principais, tomando as linhas como referência. A primeira parte deve ser preenchida com a identificação da dupla de trabalho de professoras. São demandados os nomes da *professora analista* e da

¹² De acordo com Zeichner (2008, p. 539), “o processo de compreensão e de melhoria de seu [da professora] próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente”.

professora expositora. A primeira é responsável pelo exame do relato escrito da segunda profissional. Abaixo dos nomes das professoras, demanda-se a informação da *atuação profissional*, compreendendo os níveis escolares em que cada uma atua e as funções desempenhadas por elas nas instituições de ensino. Essas informações preliminares auxiliam na contextualização dos relatos analisados.

A segunda parte está organizada em quatro principais colunas. Na primeira, são dispostos os elementos de análise que orientaram o preenchimento das demais colunas. Na segunda, devem ser transcritos os excertos dos relatos escritos correspondentes aos elementos analíticos. Na terceira, a professora analista deve registrar observações críticas referentes ao excerto transcrito previamente. A quarta está organizada em duas outras colunas, nas quais a analista e a expositora devem utilizar as valorações positiva (*P*) ou negativa (*N*), correspondentes ao ponto de vista produzido por elas, no tocante ao elemento de análise focalizado.

Retomando a primeira coluna, em *Abordagem Letramento*, as professoras são orientadas a examinar momentos dos relatos em que são compartilhadas experiências relacionadas às facetas *interativa* e *sociocultural* da língua(gem), focalizadas na segunda seção deste artigo, quando retomamos Soares (2016). Em *Abordagem Alfabetização*, a analista deve retomar a *faceta linguística* da língua(gem), também discutida na referida seção à luz da autora mencionada. Em *Abordagem Escolarizada*, devem-se caracterizar as práticas pedagógicas da cultura escolar, típicas do trabalho exaustivo/mecânico com objetos de ensino estruturais/formais.

Em *Gênero Trabalho*, deve-se informar o gênero de referência utilizado na atividade de produção escrita relatada. Em *Contexto de Circulação*, deve-se caracterizar a situação de produção do texto escrito, solicitado ao aluno na escola, identificando o objetivo e os interlocutores do texto produzido. Em *Metalinguagem*, deve-se caracterizar o uso de nomenclaturas de teorias tomadas como referência, a exemplo da gramatical e da linguística. Em *Origem do Conhecimento*, devem-se caracterizar os conhecimentos teóricos e da prática docente, mobilizados durante as atividades relatadas de escrita. Finalmente, em *Dificuldades Durante as Atividades*, devem-se caracterizar possíveis dificuldades durante as atividades pedagógicas de produção escrita. Todos esses elementos de análise objetivam instigar as professoras a refletirem mais criteriosamente sobre as práticas pedagógicas relatadas e

compartilhadas, o que, realmente, foi verificado no contexto de formação focalizado neste artigo.

A terceira parte da Ficha Analítica corresponde ao espaço disponível para a professora analista acrescentar alguma informação relevante, não inserida na análise realizada previamente. Esse mesmo espaço também pode ser utilizado pela professora expositora, após tomar conhecimento da análise do relato, realizada pelo membro com o qual forma dupla. Nesta terceira parte, por exemplo, algumas professoras registraram as informações mencionadas previamente nesta seção, referentes à escassez ou ausência de atividades de produção escrita para elas selecionarem e, posteriormente, compartilharem em função da produção do relato escrito para a disciplina do PROFLETRAS.

Em síntese, destacamos que, a partir da Ficha Analítica, os relatos escritos foram examinados por duplas de professoras (*professora analista e professora expositora*), em aulas presenciais do PROFLETRAS¹³. Num primeiro momento, cada professora exerceu a função de *analista* para examinar detalhadamente os relatos alheios. Posteriormente, como expositora, cada professora recebeu a ficha preenchida pelo outro membro da dupla e revisou a análise realizada. As análises realizadas serão objeto de estudo em outro momento.

4 Saberes mobilizados em aulas

O relato selecionado para ilustrar os dados analisados nesta pesquisa foi organizado por uma professora expositora em seções intituladas, as quais identificam as etapas de uma sequência de atividades pedagógicas, realizadas para trabalhar noções teóricas de *tipos textuais* e de *gênero textuais*. Essas atividades foram desenvolvidas em uma turma regular de 8º ano composta por trinta e três discentes de uma escola privada.

No Quadro 2, sintetizamos essa sequência de atividades. Na primeira coluna, elencamos as etapas e os respectivos títulos utilizados no próprio relato. Nem sempre as fronteiras entre as atividades realizadas em cada etapa são rigidamente delimitadas. Na segunda coluna, descrevemos a atividade caracterizadora de cada etapa.

Nesta seção, na medida em que são tecidos comentários a respeito das etapas elencadas no Quadro 2, apresentamos alguns excertos ilustrativos do relato examinado.

¹³ A primeira versão dos relatos escritos foi enviada pelas professoras por e-mail para o formador. Posteriormente, cada professora recebeu o próprio texto para reescrita. Após a reescrita, as professoras foram orientadas para compartilharem por e-mail a segunda versão dos relatos, com todas as professoras da turma, além do próprio formador. Nesse sentido, durante o exame dos escritos pelas duplas em sala de aula, todas já tiveram acesso aos textos da turma para leituras preliminares.

Quadro 2 – Sequência de atividades pedagógicas com gêneros

ETAPAS	DESCRIÇÃO
1 ^a Sequências quebrando cabeças	Atividades metalinguísticas de construção conceitual e identificação dos tipos textuais.
2 ^a Alinhando as sequências	Práticas de leitura e de produção textual a partir da organização de textos fragmentados em sequências tipológicas.
3 ^a Texto que te quero texto!	Atividade metalinguística de reconhecimento de aspectos léxico-gramaticais característicos de textos de gêneros.
4 ^a Definir é preciso!	Atividade metalinguística mais sistemática para reconhecimento linguístico das tipologias textuais, além do compartilhamento de conceituações.
5 ^a Sujeito em construção	Atividade metalinguística para reconhecimento de aspectos léxico-gramaticais característicos das tipologias a partir da retomada de textos exemplificados previamente.
6 ^a Heterogêneo eu sou!	Atividade metalinguística com letra de música para proporcionar aos alunos a compreensão da diversidade de tipologias textuais no gênero.
7 ^a Uma nova concepção nasce	Atividade metalinguística com relatos pessoais para proporcionar a compreensão da diversidade de tipologias textuais em um único gênero.
8 ^a Escrevendo e vivendo	Atividade de produção textual escrita para fixação e diagnóstico do conteúdo trabalhado: tipologia e gêneros textuais.

Fonte: autor.

A primeira etapa é marcada pela apresentação de conceitos dos tipos textuais e gêneros, o que, de alguma forma, distancia os alunos do conteúdo tematizado, logo, da compreensão textual, além da percepção da linguagem como atividade/interação social. Essa foi uma prática recorrente nas atividades relatadas pelas professoras: os saberes teóricos são explicitados inicialmente, anunciando o enfoque assumido na sequência de atividades, onde o trabalho com as *facetas interativa e sociocultural* da linguagem (os próprios gêneros) é bastante simplificado.

O excerto (A) do Exemplo 4 ilustra a primeira etapa da sequência de atividades, justificada pela continuidade do trabalho *sobre gêneros textuais estudados nas unidades didáticas do livro de Língua Portuguesa*. Nesse sentido, destaca-se a tentativa de retomada de alguns saberes sobre o assunto já internalizados pelos alunos.

Exemplo 4 1ª Etapa: Atividade metalinguística de identificação e conceituação
(A) <u>pediu-se aos estudantes que conceituassem</u> : Narração, descrição e dissertação, pois julgou-se importante partir desse princípio de definição e classificação para tentar perceber que conhecimentos os aprendizes possuíam a respeito dos tipos textuais, já que <u>o objetivo do presente trabalho é apresentar os tipos e gêneros textuais em um contexto imediato e real de ensino</u> .
(B) Em seguida, os estudantes foram organizados em grupo de no máximo cinco componentes, distribuiu-se um envelope para cada grupo, contendo <u>trechos recortados de um texto formado, predominantemente, por um tipo textual característico</u> : Narração, descrição e dissertação. Aos discentes foi pedido que colassem numa folha em branco, todos os trechos que se encontravam dentro do seu envelope e depois os classificassem.

O excerto (B) do Exemplo 4 ilustra a atividade pedagógica de transição para a segunda etapa da sequência. Conforme relato, os alunos receberam, em alguns envelopes, uma parte selecionada dos textos *Felicidade Clandestina* (de Clarice Lispector), *O jantar do bispo* (de Shophia de Mello Andresen)¹⁴ e *Celular* (de João Luís de Almeida Machado), aqui classificados, respectivamente, como conto literário, conto de autoajuda e artigo de opinião. Cada parte selecionada foi cortada em *trechos* com o propósito de os alunos montarem o excerto selecionado após a leitura realizada. Os referidos textos foram selecionados para trabalhar respectivamente a predominância das seguintes tipologias textuais *narração*, *descrição* e *dissertação*.

No excerto (A) do Exemplo 5, evidenciamos a ênfase no trabalho metalinguístico. Os alunos foram capazes de identificar as três tipologias textuais focalizadas (*narração*; *descrição*; *dissertação*), mas não conseguiram defini-las, conforme parece ter sido a expectativa da professora. Essa atividade parece pouco contribuir para alcançar os resultados descritos no excerto (B) do Exemplo 5, quando, demonstrando conhecimento dos saberes teóricos de referência, a professora parece conceber os gêneros e as tipologias como responsáveis pelas formas interativas estabilizadas.

¹⁴ No portal do Ministério da Educação (MEC), um excerto do conto “O jantar do bispo” é reproduzido para ilustrar a tipologia descritiva, em um material que apresenta uma sugestão de aula sobre tipologia textual e gênero, exatamente na mesma perspectiva do trabalho relatado por P6:
< <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=50179>> acesso em: 06 de jul 2016.

Exemplo 5 2ª Etapa: Contribuições da teoria para práticas de linguagem
(A) Todos os grupos <u>conseguiram classificar os textos</u> , explicitando que se tratava de uma <u>Narração, descrição ou dissertação</u> . Interessante observar que apesar de <u>não saberem definir com exatidão cada um dos tipos textuais</u> , eles conseguiram fazer relações compreensíveis ao agregarem cada texto em uma tipologia específica.
(B) É fundamental que o Professor tenha consciência de apresentar algumas considerações sobre Gênero textual e Tipologia textual, como exemplo, <u>explorar a diversidade textual no intuito de que haja uma aproximação do estudante no que diz respeito ao contexto real de produção dos textos não escolares</u> . Essa aproximação proporciona condições para que o aprendiz compreenda o funcionamento dos gêneros textuais, apropriando-se, a partir disso, de suas peculiaridades, o que facilita o domínio que deverá ter sobre eles.

Conforme evidenciamos nos excertos do Exemplo 5, o trabalho pedagógico efetivo com a diversidade de gêneros realizados em diferentes textos pode contribuir para preparar os alunos para as práticas de linguagem características dos domínios não escolares, porém os saberes da prática pedagógica mobilizados são inadequados para as teorias linguísticas de referência e para o alcance dos objetivos de ensino pretendidos. Em outros termos, a prática da tradição pedagógica, essencialmente metalinguística, é pouco produtiva para o fortalecimento do letramento crítico dos alunos, caracterizado pela formação de leitores e escritores, cidadãos preparados para responder a diferentes demandas sociais envolvendo usos da escrita.

Nas 3ª, 4ª e 5ª etapas da sequência de atividades do Quadro 2, há uma insistência no reconhecimento pelos alunos das escolhas léxico-gramaticais características de cada tipo textual focalizado, ou seja, enfatiza-se a *faceta linguística* das práticas de língua(gem). No relato, afirma-se que os alunos conseguem identificar os tipos, mas *não se preocupam de fato com as características de cada um*. Mais uma vez, observamos antigas práticas da cultura escolar sobrepostas a conteúdos teóricos diferenciados, produzidos mais recentemente a partir de pesquisas linguísticas acadêmicas. O Exemplo 6 ilustra, inclusive, o tipo de atividade pedagógica proposta, que são questões objetivas de múltiplas escolhas.

Exemplo 6 3ª Etapa: Aspectos léxico-gramaticais dos gêneros
entregou-se uma ficha-atividade para os aprendentes e pediu-se que eles prestassem bastante atenção nas características presentes em cada texto ou fragmento de texto contemplado na atividade: Narração, descrição e dissertação. A ficha contém <u>questões objetivas que contemplam os aspectos lexicais, aspectos sintáticos, tempos verbais e relações lógicas</u> , além de induzir a uma reflexão sobre as características na organização do discurso dentro dos textos.

Na 6ª Etapa da sequência de atividades, observamos a insistência no trabalho pedagógico com a tipologia textual. Dessa vez, a ênfase é dada ao reconhecimento da diversidade de tipos textuais num mesmo gênero, mesmo que possa predominar uma única tipologia. Conforme Exemplo 7, os alunos demonstram dificuldade em identificar a referida diversidade em um texto em que se materializa um dado gênero. A professora se utilizou da letra da música *O Meu Guri* (de Chico Buarque de Holanda) para os alunos identificarem a diversidade tipológica num único texto.

Exemplo 7

6ª Etapa: Heterogeneidade tipológica dos gêneros

Apesar de os aprendentes perceberem, através das questões, a presença de trechos descritivos e argumentativos no texto, eles não conseguiram depreender o caráter não puro do texto, ou seja, não conseguiram conceber que um texto pode ser predominantemente, descritivo, argumentativo ou narrativo, mas em cada um destes, existem marcas do argumentativo e/ou do descritivo.

Dando continuidade ao enfoque da heterogeneidade tipológica nos gêneros, na 7ª Etapa da sequência de atividades, os alunos leram um relato pessoal e foram orientados a identificarem a diversidade tipológica no texto. Para fixar o conteúdo focalizado, conforme observável no excerto (A) do Exemplo 8, os alunos produziram, na 8ª Etapa, relatos escritos sobre experiências marcantes nas próprias vidas. Apesar da fixação do conteúdo metalinguístico ser o objetivo da atividade, as intervenções da professora nos textos dos alunos correspondem a comentários sobre o próprio conteúdo tematizado, conforme sinalizado no excerto (B) do Exemplo 8.

Exemplo 8:

8ª Etapa – Produção textual escrita para fixação do conteúdo metalinguístico

(A) Para exercitarem o novo saber a respeito da heterogeneidade dos textos, solicitou-se aos alunos que elaborassem um Relato de experiência pessoal, no qual eles deveriam contar para os seus colegas de turma um fato importante que tenha ocorrido em sua vida. Para esse fim, deveriam utilizar os conhecimentos aprendidos e apreendidos sobre os tipos de textos estudados e trabalhados no decorrer da atividade proposta e dividida em momentos de construção da aprendizagem.

(B) Jamais viu-se tanta seriedade e empolgação na hora da escrita propriamente dita. Os estudantes se dedicaram e abriram suas vidas e almas de uma forma encantadora e comovente.

Em respostas aos segredos ou às experiências inusitadas, compartilhados pelos alunos, a exemplo do relato do sofrimento experienciado por alguns alunos devido ao falecimento de um familiar ou do *bullying* sofrido na escola, motivado por alguma característica física descrita, a professora redigiu apenas comentários ao final dos textos, demonstrando comoção e lisonja pela confiança dos alunos ao compartilharem as experiências. Nos textos dos alunos reproduzidos no relato escrito, observamos escassas correções linguísticas realizadas pela professora, o que talvez se justifique pela seleção das três produções textuais bem elaboradas da turma do 8º ano focalizado.

No relato da professora, não há informação a respeito da atividade de reescrita. Isso poderia significar que a referida prática é pouco explorada ou que a escrita dos alunos já estaria desenvolvida, mas bem sabemos que quaisquer textos demandam ajustes ou reformulações e, mais, reescrita não se reduz a revisão textual para corrigir equívocos ortográficos ou gramaticais (cf. GONÇALVES; BAZARIM, 2009). Após leitura de uma versão preliminar deste artigo, a professora informou que os textos exemplificados por ela, assim como os demais produzidos pelos alunos, resultaram da prática de reescrita, quando ela *se detive a alguns aspectos, como por exemplo, perceber se os discentes conseguiriam escrever o texto obedecendo às características do relato pessoal*.

Após exame dos relatos escritos pelas professoras e compartilhamento dos resultados das análises orientadas pela Ficha Analítica, em aula do PROFLETRAS, as professoras demonstraram mais criticidade diante das experiências relatadas e, também, mais disposição para observar atentamente a necessidade de reelaboração das teorias acadêmicas para uso em sala de aula, a exemplo da produção e publicação científica com duas professoras da turma a partir das inquietações geradas na referida disciplina do mestrado profissional (cf. OLIVEIRA; FIDÉLIS; SILVA, 2016). Conforme destacam Kleiman e Dos Santos (2014, p. 201), “em geral os professores ficam com a sensação de que deveriam levar para sua sala de aula exatamente o que veem nos cursos porque não são informados de que nem sempre é esse o processo”.

A prática pedagógica em que as professoras foram inseridas, orientada pela abordagem do letramento científico e do professor, contribuiu para desconstruir a crença destacada por Kleiman e Dos Santos (2014), fazendo as professoras perceberem que também precisam produzir conhecimentos, muitas vezes dando continuidade ao que fora elaborado previamente na academia. Não acredito que a apropriação acrítica das teorias linguísticas, a exemplo do

que observamos neste artigo, possam formar jovens alunos, leitores e escritores amantes das letras, capazes de desfrutarem de experiências do tipo descrito na epígrafe no final deste artigo, quando “uma menina com um livro” se configura em “uma mulher com seu amante”, mais uma vez nos apropriando, neste artigo, das palavras de Clarice Lispector, em *Felicidade Clandestina*.

5 Considerações finais

Neste artigo, compartilhamos com os leitores uma prática pedagógica orientada pelas abordagens do letramento científico e do professor. Estamos aperfeiçoando essa prática ao longo do nosso próprio percurso enquanto formador atuante no campo indisciplinar da Linguística Aplicada na pós-graduação acadêmica e, especialmente, na profissional, sendo essa última focalizada mais diretamente nesta pesquisa, desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

O retorno das professoras das redes públicas de ensino às universidades, para cursar o mestrado profissional, pode provocar mais diretamente as referidas instituições de ensino superior a se aproximarem das escolas de ensino básico. As professoras demandam maiores articulações dos saberes acadêmicos com os saberes da prática escolar, afinal sem as reelaborações necessárias surgem objetos de ensino “estranhos” ou “questionáveis”, a exemplo de alguns trabalhos pedagógicos com gêneros e tipos textuais, relatados pelas professoras e aqui focalizados. Nessa perspectiva, o PROFLETRAS também pode, inevitavelmente, trazer contribuições para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, nas Licenciaturas em Letras e em Pedagogia, pois os formadores estão se envolvendo mais diretamente com as demandas originárias da escola de ensino básico.

Finalmente, destacamos que retomar os estudos sobre professores reflexivos, agora, à luz dos estudos do letramento científico e do professor, configura-se num caminho bastante produtivo em nossa experiência profissional e convidativo a pesquisadores da Linguística Aplicada. Procuramos desencadear a formação de professoras mais autônomas, sempre inquietas com a própria atuação profissional, pois precisam adquirir a consciência de que a ciência está sempre em movimento e que o espaço escolar não é diferente de outras instituições, onde o desenvolvimento se desencadeia continuamente.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro
no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher
com o seu amante.
(Clarice Lispector, 1998, p. 12)

Referências

- AKDUR, T. E. **Scientific literacy**: the development of some components of scientific literacy in basic education. Berlin: VDM Verlag Dr. Müller, 2009.
- BARTON, D.; PAPEN, U. (ed.). **The anthropology of writing**: understanding textually-mediated worlds. London: Continuum, 2010.
- CASADO ALVES, M. P. Apresentação. In: SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. (Org.). **Gêneros na prática pedagógica**: diálogos entre escolas e universidade. Campinas: Pontes, 2016. p. 9-11.
- CELANI, M A. A. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada – DELTA**, São Paulo, v. 32, n. 2. p. 543-555, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445081919576720433>.
- CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 6. ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2014.
- DEMO, P. **Educação e alfabetização científica**. Campinas: Papyrus, 2013.
- DORNELLES, C.; SOARES, G. L.; MARQUES, V. A. Dimensões do gênero mobilizadas em relatos sobre a prática docente no ensino de línguas. In: SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. (Org.). **Gêneros na prática pedagógica**: diálogos entre escolas e universidade. Campinas: Pontes, 2016. p.129-164.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- GONÇALVES, A.; BAZARIM, M. (Org.). **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- HOLBROOK, J.; RANNIKMAE, M. The meaning of scientific literacy. **International Journal of Environmental & Science Education**, v. 4, n. 3, p. 275-288, 2009.
- KALMAN, J.; STREET, B. **Literacy and numeracy in Latin American**: local perspectives and beyond. London: Routledge, 2013.
- KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.
- _____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. DOS SANTOS, c. B. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. (Org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 183-204.

LISPECTOR, C. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MAGALHÃES, M. C. C.; CELANI, M. A. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 135-160, 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982005000100008>.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, L. L.; FIDÉLIS, A. C.; SILVA, W. R. Demandas de alfabetização em escritos de alunos do 7º ano. **Interletra**, Dourados, v. 6, n. 24, p. 1-18, 2017.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 36, p. 474-550, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000300007>.

SCHÖN, D. **The Reflective Practitioner: how professionals think in action**. London: ASHCATE, 1983.

SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

SILVA, W. R. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. **Revista Brasileira de Educação**, no prelo.

_____. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 1023-1055, 2015.

_____. **Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2014.

_____. Estudos do letramento do professor e formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas. In: SILVA, W. R. (Org.). **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura**. Campinas: Pontes Editores, 2012a. p. 27-49.

_____. **Letramento e fracasso escolar: o ensino de língua materna**. Manaus: Editora da Universidade Estadual do Amazonas, 2012b.

_____. Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 387-418, 2012c.

_____. Algumas contribuições da Linguística Aplicada para o ensino de escrita em aulas de língua materna no Brasil. **Investigações: Linguística e Teoria Literária**, Recife, v. 22, n. 2, p. 135-160, 2009.

_____; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. (Org.). **Gêneros na prática pedagógica**: diálogos entre escolas e universidade. Campinas: Pontes, 2016.

_____; SALES, J. P.; SANTOS, J. S.; FEITOSA, C. C. A.; SILVA, N. B. Noções de gênero em aulas de língua materna na educação básica. In: SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. (Org.). **Gêneros na prática pedagógica**: diálogos entre escolas e universidade. Campinas: Pontes, 2016. p. 49-74.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, v. s/v, p. 5-17, 2004.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VILELA, M.; KOCH, I. V. **Gramática da Língua Portuguesa**: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso. Coimbra: Almedina, 2001.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante da formação docente. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 533-554, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>.

Artigo recebido em: 10.05.2016

Artigo aprovado em: 18.07.2016

Estudo de desdobramentos do valor semântico de itens lexicais em letras de *funk*: uma análise na perspectiva da Linguística Cognitiva

**Study of changes in the semantic value of lexical items in funk lyrics:
An analysis from the perspective of cognitive linguistics**

Gislene Souza de Oliveira de Camargo*
Lucas Santos Campos**

RESUMO: Este artigo consiste na apresentação de resultados do estudo piloto da dissertação em andamento, desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Tem como objetivo analisar o valor semântico de itens lexicais empregados em letras de *funk*, com base nos pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva. Para isso, foram coletados dados de letras mais populares entre os estudantes do 8º ano da Instituição Educacional Municipal Professora Marias das Graças Assis Correia, localizada na cidade de Brumado, Bahia. Os dados foram analisados com base em Abreu (2010), Ferrari (2011) e Castilho (2014), que dialogam com Lakoff e Johnson (1980), Lakoff (1987), Filmore (1982) e Croft e Cruse (2004); assim como nos estudos sobre gêneros textuais, com base em Marcuschi (2002) e nos estudos da teoria lexical baseados em Basilio (1987).

PALAVRAS-CHAVE: *Funk*. Cognição. Esquema Imagético.

ABSTRACT: This article reports on the results of a pilot study developed for an ongoing MA thesis to be presented to a professional master's program in language (PROFLETRAS) in the State University of Southwestern Bahia. It aims to analyze the semantic value of lexical items used in funk lyrics, based on theoretical assumptions of Cognitive Linguistics. Data were collected from the most popular lyrics amongst 8th-grade students at municipal school Marias das Graças Assis Correia, located in Brumado, Bahia. The analysis was based on Abreu (2010), Ferrari (2011) Castilho (2014), who dialogue with Lakoff and Johnson (1980), Lakoff (1987), Filmore (1982), and Croft and Cruse (2004). It was also on Marcuschi's (2002) genre studies and Basilio's (1987) studies of lexical theory.

KEYWORDS: Funk. Cognition. Imagistic scheme.

1 Introdução

Através de debates em sala de aula, sobre o valor semântico de alguns itens lexicais empregados em produções do gênero musical *funk*, detectamos que muitas educandas não se sentem feridas, como mulheres, pela acepção de vocábulos qualificadores como “cachorra”, “piriguete”, “filé” e “preparada”. Isso deu ensejo ao seguinte questionamento: haverá algum mecanismo cognitivo que possa levar o público apreciador dessas músicas a encarar positivamente expressões tidas como grotescas no seio da sociedade civil organizada, quando

* Mestranda do Programa de Mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS). Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB).

** Orientador: Prof. Dr. Lucas Santos Campos. Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB).

empregadas como caracterizadoras de mulheres e/ou até mesmo de homens? Assim, através deste estudo, buscamos desenvolver uma apreciação de valores semânticos de vocábulos utilizados na composição desse gênero musical.

Para isso, levantamos as seguintes questões norteadoras:

- i) como os estudantes interpretam o tratamento dirigido, a partir de expressões como “cachorra”, “piriguete”, “filé”, “preparada”, entre outras, às mulheres, nas músicas de *funk*; e
- ii) como o público consultado, educandos do 8º ano/7ª série do Ensino Fundamental da Escola Municipal Maria das Graças Assis Correia, situada no município de Brumado, Estado da Bahia, classifica essas expressões (como positivas ou negativas) quando empregadas como qualificadoras das mulheres?

A partir dessas questões, definimos como objetivo geral do trabalho: estudar as acepções de itens lexicais de letras do gênero textual/musical *funk*, a fim de embasar o educando, para que ele possa adotar uma postura crítica diante das noções representativas da mulher. Entendemos que esse intento possa ser alcançado através de discussões e análises do significado de itens lexicais envolvidos em letras desse tipo de composição. Para isso, trabalhamos na promoção de debates em sala de aula a fim de possibilitar ao estudante identificar, a partir de análises conceituais e classificatórias, o impacto que determinadas palavras podem provocar no íntimo das pessoas, principalmente no das mulheres.

O trabalho se justifica pela hipótese de que, para a tradição moral ocidental, as expressões em evidência, destacadas das letras em estudo, expressam uma visão “humilhante”, até mesmo agressiva, em relação à mulher. Partindo desse ponto de vista, buscamos levantar motivos que possam levar o gênero musical *funk* a ser largamente apreciado pela população infanto-juvenil das classes populares e intensamente alimentado pela mídia no seio dessas classes.

Os pressupostos teóricos que norteiam o trabalho estão assentados: na Linguística Cognitiva, pautados por Abreu (2010), Ferrari (2011) e Castilho (2014), que dialogam com Lakoff e Johnson (1980), Lakoff (1987), Filmore (1982) e Croft e Cruse (2004); nos estudos sobre gêneros textuais, com base em Marcuschi (2002); e nos da teoria lexical calcados em Basilio (1987). Essa base de estudo permite estudar os valores semânticos de itens lexicais aplicados em letras do gênero musical em evidência, assim como de formações metafóricas e metonímicas, a partir de possíveis relações semânticas e polissêmicas na categorização dos

termos utilizados, elementos que nos permitirão levar o educando a identificar e julgar formações conceituais a partir de modelos cognitivos idealizados que possam ter sido acessados para a construção de conceitos aplicáveis ao gênero feminino.

A atenção da Linguística Cognitiva, doravante LC, está centrada na descrição da linguagem como meio de definição da realidade pelo sujeito e, por isso, enfoca o conhecimento do dicionário e o conhecimento enciclopédico (de mundo), formado pelas experiências humanas. Então, os elementos da linguagem resultam das capacidades cognitivas gerais acrescidas à experiência de vida individual, social e cultural do sujeito. Como resultado deste trabalho, espera-se que não somente os educandos participantes dos debates que o geraram, mas toda e qualquer pessoa que tenha acesso a este material possa realizar uma análise crítica das expressões empregadas tanto pelo gênero textual/musical em evidência, quanto por todo e qualquer texto a que tenham acesso.

2 Breve incursão nos pressupostos teóricos

Para a obtenção desse objetivo, foram escolhidos, como base de estudo, os postulados teóricos da LC por considerarem a língua um meio de entendimento da realidade em seus aspectos relacionais com o contexto vivenciado e o discurso produzido entre os interlocutores. A LC caracteriza-se pela adoção do postulado de que palavras e frases formam seus significados no contexto, no uso real e significativo, o que implica a ideia de que os conceitos são resultados de modelos, regras criadas culturalmente. Para Ferrari (2011, p. 14),

... o significado deixa de ser um reflexo direto do mundo e passa a ser visto como uma construção cognitiva através da qual o mundo é apreendido e experienciado. Sob essa perspectiva, as palavras não contêm significado, mas orientam a construção do sentido.

A autora, citando Fauconnier (1997), acrescenta uma afirmação que, segundo ela, se tornou clássica na área de estudos da LC: “a linguagem é a ponta visível do *iceberg* da construção invisível do significado”.

Para os cognitivistas, o pensamento é consequência da constituição corporal humana, apresenta características derivadas da estrutura e do movimento do corpo, assim como da experiência física e social vivenciadas. Ferrari (2011, p. 21) apresenta como um bom exemplo de experiência dependente da natureza do corpo a percepção de cor:

O sistema visual humano tem três tipos de fotorreceptores, diferenciando-se daqueles de animais como esquilos e coelhos (que apresentam apenas dois tipos) e de pombos (que têm quatro tipos). Essa diferença afeta nossa

experiência em termos da gama de cores a que temos acesso no espectro cromático...

Nesse sentido, é importante salientar a discussão realizada por Abreu (2010, p. 10) sobre o ser humano como animal simbólico e interativo. Com efeito, pelo fato de a linguagem estar vinculada a outras faculdades humanas (visão, audição, memória, pensar, emocionar) e pelo seu caráter simbólico, ela demonstra ser um fator diferenciador do homem com relação aos outros animais.

Em função de o ser humano possuir o pensamento, imaginativo, no seu processo de interação, ele realiza as conceptualizações. Ele demonstra como percebe o mundo através de recortes feitos a partir de seu conhecimento cósmico, da sua realidade, do seu contexto (social, cultural, econômico, sexual); assim, cria categorias para a classificação dos seres (a partir das generalizações) e determina semelhanças entre coisas, pessoas (empregando metáforas, metonímias e imagética mental) para comunicar e compreender conceitos. Nesse sentido, Abreu (2010, p. 19) enfatiza que o texto produzido por um falante é apenas uma proposta de construção de sentido, a ponta de um *iceberg*. O sentido pleno da comunicação vai sendo construído a partir das situações discursivas.

Numa abordagem direcionada ao uso real da língua, podem ser percebidos mecanismos determinantes de um sistema mais funcional para a criação de novos nomes para novos referentes. De acordo com Ferrari (2011 p. 15), essa abordagem entende o significado como uma construção mental “em um movimento contínuo de categorização e recategorização do mundo, a partir da interação de estruturas cognitivas, de modelos compartilhados de crenças socioculturais”. É o estabelecimento de uma semântica cognitiva que determina um contraste entre o conhecimento enciclopédico – sistema estruturado e organizado em rede – e o conhecimento linguístico/de dicionário – específico, em que a informação está contida na definição da palavra.

A LC adota uma visão integradora quanto à modularidade da linguagem; reconhece e investiga diversos níveis de pesquisa linguística. Estabelece, todavia, dois princípios da não modularidade: (i) os mesmos princípios gerais atuam em todos os níveis de análise linguística que faculta a busca de *generalizações*; e (ii) os princípios gerais devem ser compatíveis com o cabedal de conhecimentos disponíveis sobre a mente e o cérebro em disciplinas afins, o que está relacionado a um *compromisso interdisciplinar*.

Ferrari (2011, p. 25-26) afirma que Goldberg (1995) se dedica à análise polissêmica em construções sintáticas distintas e mostra a relação de inúmeros sentidos associados a uma mesma estrutura. Para entender a polissemia na construção sintática, é preciso observar a construção de movimento causado e a associação entre estrutura sintática e papéis semânticos, como no exemplo a seguir, transcrito da autora:

SUJEITO	VERBO	OBJETO (SN)	OBLÍQUO (SP)
↑	↑	↑	↑
AGENTE	AÇÃO	TEMA	ALVO
(Maria)	(jogou)	(o papel)	(no lixo)

A autora orienta o entendimento da polissemia através da observação dos sentidos dessa construção:

- A. Sentido 1: o agente causa o tema a mover para o alvo.
Ex.: Maria jogou o papel no lixo.
- B. Sentido 2: Condições de satisfação implicam que agente causa tema a mover para o alvo.
Ex.: Maria mandou o afilhado à padaria.
- C. Sentido 3: o agente permite tema a mover para o alvo.
Ex.: Maria colocou os amigos para dentro da festa.
- D. Sentido 4: o agente previne tema de mover-se para o alvo.
Ex.: Maria trancou o marido para fora de casa.
- E. Sentido 5: o agente ajuda tema a mover-se para o alvo.
Ex.: Maria levou os filhos ao parque.

Nas palavras de Ferrari (2011, p. 27), os sentidos observados nesse esquema estão ligados por um “laço polissêmico”. Os sentidos 2 a 5 apresentam distintas relações de contiguidade ou proximidade com o sentido 1, que seria o principal sentido.

O princípio (ii), relacionado ao *compromisso interdisciplinar*, está associado ao compromisso da LC em conciliar suas hipóteses com os resultados de pesquisas – sobre o cérebro e a mente – produzidas por outras linhas disciplinares, enfatizando as da área das Ciências Cognitivas, como Filosofia, Psicologia, Inteligência artificial e Neurociências. Nessa direção, a LC se afasta da concepção tradicional relacionada à categorização linguística e aceita as novas noções favorecidas pelos trabalhos de pesquisa sobre estratégias de categorização produzidas pela Psicologia Cognitiva, à medida que a noção de categoria radial foi aplicada à investigação das categorias linguísticas.

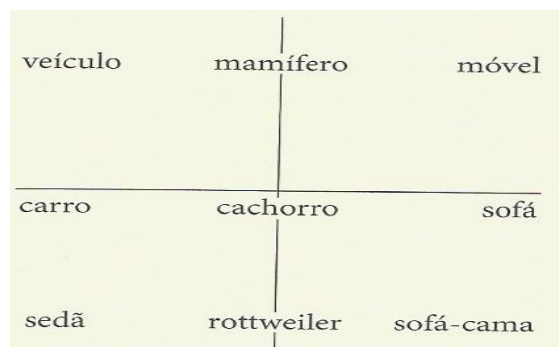
2.1 A Linguística Cognitiva e as bases cognitivistas na construção do significado

Concebendo categorização como a faculdade humana de identificação, nomeação, agrupamento de entidades, seres semelhantes (pessoas, objetos, lugares) em grupos, classes específicas detentoras de algum sentido a fim de interpretar expressões e agir no mundo, indicamos, em consonância com Abreu (2010, p. 21), que tal capacidade permite ao homem criar conceitos e organizá-los numa gama de conhecimentos que favorecem a vida, as relações no mundo. Para ele, os estudos anteriores (de Aristóteles a Wittgenstein) têm relegado as categorias como “caixas abstratas” em que são colocadas as referências de seres que possuem características comuns. Daí, a partir da segunda metade do século XX, três questões foram destacadas para análise:

1. o sistema de categorização. Quais os princípios que guiam a formação das categorias na mente humana?;
2. o fato de haver seres que, embora apresentem algumas propriedades comuns a outros seres, não se encaixam adequadamente dentro da categoria desses seres, ficando numa espécie de “zona cinzenta”;
3. o fato de culturas diferentes apresentarem categorizações diferentes. (ABREU, 2010, p. 21)

Abreu (2010, p. 22-23), apresenta a afirmação de Roch (1975, 1999), de que a categorização ocorre em duas dimensões (vertical e horizontal), como ilustrado a seguir:

Figura 1 – Dimensões da categorização



Fonte: Abreu (2010, p. 22)

Nesse esquema,

a dimensão vertical está ligada ao nível de inclusão. Tomemos a categoria *cachorro*. Em relação a ela, a categoria *mamífero* encontra-se localizada num ponto mais alto e inclui mais membros do que a categoria *cachorro*, como *elefante*, *cavalo*, *leão* etc. Já a categoria *rottweiler* localiza-se num ponto mais baixo no eixo vertical e é menos inclusivo do que *cachorro*, pois engloba apenas uma raça de cães. O mesmo acontece com os outros

exemplos. As categorias *veículo* e *móvel* são mais inclusivas do que *carro* e *sofá*, respectivamente, e as categorias *sedã* e *sofá-cama*, menos inclusivas. No nível horizontal, temos categorias distintas, dentro do mesmo grau de inclusão.

Em seus estudos, Roch chegou a conclusão de que existe um nível ideal de inclusão, em termos de economia cognitiva. É o que acontece com *carro*, *cachorro* e *sofá*, que são denominados por ela de categorias de nível básico. O critério de escolha está vinculado à possibilidade de construir uma imagem no plano mais inclusivo possível. É impossível formar, dentro da nossa cabeça, a imagem singular de um mamífero, mas é fácil formar a imagem singular de um cachorro, gato, cadeira etc. O uso demonstra que é essa a categoria mais funcional em nosso dia a dia. Diante de um cão de raça boxer latindo, ninguém diria algo como – “*Esse mamífero está latindo muito alto*” ou – “*Esse boxer está latindo muito alto*”. O normal é dizer: “*Esse cachorro está latindo muito alto*”. (ABREU, 2010, p. 22-23)

A segunda questão está relacionada ao eixo horizontal. Roch (1975 apud ABREU (2010, p. 24) propõe a existência de “representantes prototípicos” dentro de cada categoria. A noção de prototipia refere-se aos representantes que detêm um grande número de características comuns à maior parte dos membros da categoria. Nesse sentido, bem-te-vi, gavião e gaivota são prototípicos da categoria pássaros já que são bípedes, são dotados de asas e voam, mas a galinha seria não prototípica porque voa muito mal. Já na categoria aves (que é mais inclusiva, não exigindo o atributo do voo), a galinha é eleita como representante prototípica e o pinguim seria um representante não prototípico, uma vez que botam ovos, mas possuem asas (atrofiadas) que não são usadas para voar, tendo mais semelhanças com os mamíferos focas do que com as aves.

A terceira questão diz respeito à influência da cultura sobre o processo de categorização. Nesse sentido, Abreu (2010, p. 27-28) indica o porquê do uso de um sufixo indicador de traço humano numa palavra que nomeia a galinha, na cultura do povo Suyá, indígenas brasileiros do grupo Macro-Gê, instalada no Parque do Xingu. Para essa comunidade, a galinha é um membro da família, vive no interior das suas casas. O autor destaca que o que seria um crime para algumas culturas, como matar um pássaro silvestre, como a arara, para a alimentação, para eles é normal; matar uma galinha, porém, é inadmissível, pois se trata de um ser sagrado no seio da comunidade.

Refletindo sobre a categorização dos animais comestíveis, Abreu (2010, p. 27) esclarece:

Em países como Brasil e Estados Unidos, a vaca e o porco pertencem à categoria dos animais comestíveis. Na França, teríamos que incluir o cavalo e a rã. Na Coreia, os cães. Em países árabes e em Israel. Teríamos que

eliminar o porco e, na Índia, a vaca. Na China, teríamos de incluir os gatos e as lagartixas.

Ainda como ilustração de categorização, há de se considerar os diversos compartimentos de um guarda-roupa (geladeira, mesas de escritório, armário de cozinha etc.) cujas subdivisões mostram uma separação de objetos (roupas, utensílios, vasilhas, joias) planejada de acordo com a categorização específica de cada grupo. Tal processo é natural e básico no cotidiano, pois ocorre no pensamento, na ação e nos discursos humanos sempre que raciocina sobre algo.

Na linguagem, o processo de categorização é importante, pois, para tratar das “coisas do mundo”, o falante agrupa conjuntos de ideias, objetos, atividades e qualidades semelhantes (porém não idênticos) em classes específicas para as referências necessárias na interação comunicativa. Faz-se referência, por exemplo, a um conjunto de atividades consideradas equivalentes como cozinhar, trabalhar; assim como são qualificadas pessoas/animais como calma(o)s ou perigosa(o)s, por exemplo.

Porém, a capacidade de memória humana restringe a criação de categorias dada uma “sobrecarga em termos de processamento e armazenamento de informações, ou seja, o indivíduo pode juntar objetos em categorias para falar do mundo, todavia não tem condições de imaginar infinitas categorias de classificação das coisas que o cerca” (FERRARI, 2011, p. 32). Sobre isso, Ferrari (2011, p. 32) afirma que “não há uma relação especular entre linguagem e mundo, mas uma relação necessariamente mediada pela arquitetura cognitiva dos falantes, em termos de suas características e restrições”.

As representações conceptuais mais básicas da experiência da pessoa no mundo são os esquemas imagéticos, considerados como as imagens dinâmicas das vivências compartilhadas por determinado grupo social. Abreu (2010, p. 31) aponta que os *image schemas* indicados (JOHNSON, 1987; LAKOFF, 1987, 1990, LAKOFF; TURNER, 1989) estão “relacionados à capacidade de estruturar de modos alternativos o conteúdo de um domínio conceptual”. Em outras palavras, dizem respeito ao movimento do corpo no espaço, à manipulação de objetos, representam padrões esquemáticos que refletem domínios como força, equilíbrio, contêiner, trajetória, que respondem pela “estruturação da experiência ancorada no corpo”.

Assim, conclui-se que vários usos linguísticos dão suporte à ideia de esquema imagético. Refletem as experiências humanas no mundo contribuindo para a formação dos significados que estão relacionados ao fato de a linguagem acessar domínios cognitivos

detentores de sua experiência no mundo num jogo metafórico e metonímico essencial na relação conhecimento linguístico x conhecimento enciclopédico.

Ao pensar em viajar de avião, podem vir à mente do indivíduo ideias relacionadas a piloto, decolagem, pouso, comissários, assim como também pode ser associada a noção de medo da decolagem, perda de bagagem, enjoo e acidentes. De acordo com Abreu (2010, p. 38), as ideias relacionadas à viagem de avião são os *frames*, imagens formadas por “elementos prototípicos”, devido à sua maior relação com o objeto pensado (piloto, decolagem, pouso, comissários) e outros elementos vinculados à imaginação da pessoa. Esses dispositivos imaginativos, todavia, não são estáveis ao longo do tempo e do espaço porque são influenciados por fatores culturais, históricos e até mesmo das experiências pessoais.

Sobre Modelos Cognitivos Idealizados (MCI) – *Idealized Cognitive Models*, Ferrari (2011, p. 34) aponta as ideias de Lakoff (1987), que os definiu como um conjunto complexo de *frames* distintos. Para o autor, os MCI são compostos a partir de três tipos de estruturas: a) estruturas proposicionais com a noção de *frame* de Fillmore; b) *image-schematic structure* (esquemas imagéticos) estabelecido por Langacker; (c) e mapeamentos metafóricos e metonímicos de Lakoff e Johnson (1980).

A estrutura proposicional refere-se ao tipo de estrutura utilizada por Fillmore para os *frames*. Lakoff (1987) utiliza o termo “solteirão”, “*bachelor*” em inglês, como ilustração. Tal termo só é conceptualizado a partir da noção da existência de culturas em que haja casamento e não casamento; essa ideia deve estar elencada ao sexo e à idade. Solteirão, geralmente, se refere a homem adulto, de idade avançada e não casado.

A noção de esquemas imagéticos está associada às experiências de espaço. São estruturadas, geralmente, com base nos esquemas de contêiner, parte-todo, frente-trás, cima-baixo, origem-trajeto-destino, existência etc. Logo, esses esquemas têm condição de alicerçar a estrutura conceptual de MCI. Por exemplo, a determinação, pelos grupos sociais, e aceitação, até inconsciente, da adequação/inadequação ao comportamento feminino com relação à frequência a certos espaços e à prática de comportamentos classificados como tipicamente masculinos podem ser consideradas relativas ao esquema imagético *existência*, subclassificação em *espaço delimitado*, determinando, assim, as posturas das consideradas “mulheres de bem” e a morte social das que não detêm esse padrão.

Com base Lakoff e Johnson (1980), Ferrari (2011, p. 92) aponta que os mapeamentos metafóricos e metonímicos são projeções que podem compor MCI, nos seguintes termos: há

sentenças em que o MCI de tempo é metafóricamente estruturado em termos de espaço ou movimento através do espaço, tomando-se o Tempo como um local para onde o Ego se dirige. São exemplos disso: (a) Já estamos perto do Natal, (b) Ele chegou em cima da hora, (c) Daqui para frente o curso vai ficar mais difícil e assim por diante.

Numa abordagem tradicional, a metáfora e a metonímia são tratadas como figuras de linguagem, como artifícios retóricos de embelezamento da linguagem literária. Porém, a LC atribui uma significativa importância aos processos de Metáfora e Metonímia, ao conceber a construção do significado a partir de estruturas conceituais e das categorias mentais das pessoas, como imagens formadas a partir das suas experiências (físicas, culturais e sociais) no mundo, visto que as pessoas utilizam como referências as semelhanças e as diferenças percebidas entre os elementos, para classificá-los dentro da realidade vivida e, assim, esses elementos são arrolados no processo de categorização que ocorre naturalmente (no pensamento, percepção, ação e discurso).

Com a metáfora, buscam-se correspondência e similitude entre elementos de domínios diferentes; com a metonímia, busca-se uma relação contígua entre elementos do mesmo domínio. Então, nesse sentido, o indivíduo, ao procurar construir novos sentidos, baseia nos conhecimentos já incorporados no processo de experiência no mundo juntamente com outros indivíduos.

Para a metáfora, Abreu (2010, p. 42) arrola como exemplo a sentença: *Aquele seu amigo é um cavalo*. Nesse enunciado temos como domínio de origem “cavalo” e como domínio alvo “amigo”. O entendimento do sentido pretendido pelo falante vai estar subordinado à ativação, por parte do ouvinte, dos *frames* dos dois domínios. Para o domínio de origem (cavalo) há traços semânticos, como quadrúpede, alto, forte, rápido, capaz de empinar e escoicear. A depender do contexto em que for utilizada a frase, haverá a seleção de uns ou outros elementos desse *frame* a serem transpostos para o domínio alvo (amigo).

A metonímia, como ocorre com a metáfora, é defendida pela Semântica Cognitiva não como simplesmente um fenômeno linguístico, mas como uma ocorrência de construção conceptual muito importante nos processos cognitivos. Diversamente das construções metafóricas, as metonímicas ocorrem no mesmo domínio cognitivo, atuando com os elementos que pertencem à mesma categoria, e essa contiguidade se estabelece pela associação na experiência. Entre os elementos envolvidos no processo metonímico há uma hierarquia, já que há elementos detentores de informações gerais, básicas e específicas. As

informações básicas são aquelas que facilitam a apreensão, são relevantes, e ativam dados da mesma categoria. Então, um conhecimento desdobra-se a outro localizado no mesmo domínio.

Abreu (2010, p. 55) propõe como exemplo de metonímia uma foto 3x4 mostrada a alguém que diz: “Ah, essa é a sua prima.”, e não: “Ah, essa é a cabeça de sua prima.”, por ter realizado, inconscientemente, a projeção da imagem da cabeça (parte) em seu corpo (todo). Assim, ocorre um percurso do todo para uma parte do domínio pela perspectiva de quem a emprega e da parte para o todo na visão de quem a interpreta.

A teoria dos espaços mentais (EM), como apontam Abreu (2010, p. 81) e Ferrari (2011, p. 109), com base em Fauconnier (1994, 1997), consiste em uma fórmula para explicar o processo de referenciação dos espaços criados durante o desenvolvimento do discurso. A rigor, as expressões linguísticas nada significam, e sim trazem propostas de significação para o falante construir o significado a partir de seu conhecimento de mundo. Para Abreu (2010), os espaços mentais são pequenas parcelas de tempo de curta duração que abrimos em nossas mentes para atribuir sentido a essas expressões. Para Ferrari (2011), são domínios conceptuais locais que permitem o fracionamento da informação, disponibilizando bases alternativas para o estabelecimento de referência.

A formação dos EM está subordinada à realidade dos envolvidos na situação comunicativa. Eles são formados a partir de “dispositivos gramaticais” chamados construtores de espaço. Trata-se de instrumentos gramaticais, como preposições, advérbios, locuções, orações temporais e condicionais que “abrem” o espaço apropriado para a localização do referente.

As breves informações sobre *frames*, esquemas imagéticos, MCI, EM, mesclagens e relações metafóricas e metonímicas apresentadas anteriormente requerem uma reflexão sobre os conceitos envolvidos na questão de “analogia”. Para a LC, segundo Fauconnier e Tunner (2002), como aponta Abreu (2010, p. 91-95), o princípio da analogia é fundamental no estudo de como o falante reconhece, nomeia, explica um elemento; para tanto, tal processo é realizado a partir de outro elemento conhecido. Esse processo favorece o surgimento de outro elemento, categorizado de forma diferenciada, a partir do paralelismo entre elementos distintos, originando, assim, a aquisição de um novo domínio.

Abreu (2010, p. 91-95) parte da ideia base da obra de Saussure de que “as línguas humanas são arbitrárias, ou seja, não há nenhuma relação natural entre as palavras e as coisas

nomeadas por elas”. Segundo o autor, Givon (1989), Haiman (1985) e Croft (2004), entre outros, retomaram e contestaram esse tema, porém com o nome de ICONICIDADE, ampliando, no entanto, o nível de análise com a inclusão da sintaxe, enunciação e do discurso.

Esse estudo parte da ideia de representação de seres animados, inanimados, sentimentos, eventos reais ou ficcionais pela linguagem humana. Todavia, tal representação não seria uma etiquetagem das palavras sobre as ideias, e sim a realização de recortes (do mundo real ou do mundo possível), subordinados à maneira de perceber o mundo, a partir da realidade social e histórica. Para Abreu (2010, p. 92), essa representação traz duas implicações. A primeira trata de uma motivação entre a palavra criada e o que ela nomeia. Por exemplo, a criação da palavra *chuveiro* a partir da ideia de *chuva*, *fazer chover*. Temos, nesse caso, o chamado *metaprincípio da iconicidade*, proposto por Givón (1989, p. 97), para o qual há uma melhor recuperação, armazenamento e comunicação de uma experiência codificada caso o código seja “maximamente isomórfico a essa experiência”. Ele destaca a imposição da perspectiva do falante sobre mundo, pois alguém poderia ter atribuído o nome de *aguadeiro* ao objeto nomeado, associando-o simplesmente à *água*. Acrescenta ainda o exemplo de beija-flor, em português, como atribuição ao pássaro que se alimenta de flores; porém, em inglês, o mesmo animal recebe o nome de *humming bird*, pássaro zumbidor, associado ao zumbido das asas. A motivação icônica, segundo ele, é um instrumento eficiente para o estudo do léxico das línguas, e a iconicidade apresenta-se fortemente nos jogos metafóricos e metonímicos. Por tais mecanismos fabricam-se nomes de cor, como abóbora, verde-garrafa, laranja; assim como se dá origem a neologismos como braço de suspensão (de automóveis), saia do para-lama e massagem-relâmpago.

A segunda implicação refere-se ao fato de que cada nova geração não ser tão criativa no sentido de imaginar muitas formas novas de representação. Em geral, é feito o uso das velhas formas deixadas pelos antigos, como *Eu vou embora*, originado de *Eu vou em boa hora*, ou *ocê*, forma reduzida de *Vossa Mercê*. Também, tem-se o caso de desaparecimento de palavras que originaram outras ainda em uso. É o caso de *linde*, *linda* (do verbo *lindar*, demarcar, limitar), que originou *lindeiro* (*limitado*) ou *deslindar* (*delimitar*).

Embora as línguas sejam sistemas de representação convencionais, pois todas apresentam palavras sem ligação entre som e sentido, há, no entanto, outras palavras que são iconicamente motivadas pelo que pode ser chamado de *iconicidade diagramática*. Nesse sentido, Haiman (1985, p. 515) afirma: “Um diagrama icônico é um arranjo sistemático de

signos, dos quais nenhum necessariamente se assemelha ao seu referente, mas cujas relações entre cada um deles espelha a relação dos seus referentes.”

Feita essa breve incursão sobre alguns dos pressupostos da LC, apresentamos, a seguir, dados sobre a metodologia empregada na elaboração do trabalho.

3 Metodologia

Como procedimento metodológico, realizamos a aplicação de uma atividade pedagógica, uma oficina de leitura e interpretação do gênero musical em evidência neste estudo, desenvolvida em cinco aulas de 50 minutos cada¹. Nessa sequência didática, foram oportunizados aos estudantes momentos de audição das músicas escolhidas por eles entre as mais tocadas nas emissoras de rádio, de acordo pesquisa na internet e as preferências dos envolvidos.

O trabalho constou de três fases: sensibilização através de conversa informal; audição, leitura/cantoria; e dança das músicas escolhidas. Em seguida, houve a exposição de opiniões sobre o comportamento das pessoas e as expressões relacionadas a homens e mulheres nos bailes. Através de debates, veiculamos informações sobre formação cultural, visão do corpo do outro, estratégias capitalistas de faturamento, manutenção de poder entre classes sociais e universo sexual, considerando as letras, as interpretações e as coreografias do estilo *funk*.

Na sequência das atividades, houve escolha de letras das músicas sugeridas para efeito de análise escrita, relacionadas à aplicação de determinados termos enfatizados nas letras do gênero musical em pauta. Foram propostas questões como: (i) O que significa tal palavra? (ii) Que valor essa palavra tem para você? E nas relações sociais? (iii) Em sua opinião, por que são utilizadas expressões desse tipo para se referir à mulher? (iv) E a mulher aprova ou reprova tais qualificações? (v) Esse comportamento atinge todas as classes sociais? Todo tipo de público? Tal procedimento nos conduziu às conclusões elencadas a seguir.

4 Resultado

Considerando o arcabouço teórico da LC e, após a realização da oficina citada, realizamos algumas reflexões a respeito das construções conceptuais de alguns termos elencados nas letras do gênero musical *funk*. Nesse sentido, alguns termos lexicais foram selecionados como destaque nessas músicas. Por exemplo, para a referência aos homens,

¹ A pesquisa encontra-se registrada no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos sob o CAAE 60521916.1.0000.0055.

estavam: *cachorrão*, *safadão*, *patrão*, *malicioso* e *maconheiro*. Em maior número, para as mulheres, estavam: *recalcada*, *invejosa*, *gostosa*, *piranha*, *cachorra*, *puta profissional*, *filha da puta*, *popô*, *novinha*, *popozuda*, *xota*, *perereca*, *mina*, *top*, *diva*, *falsificada*, *patricinha* e *poposão*. Interessante, também, é o termo *arlequina*², referência à vilã auxiliar do coringa, o inimigo do Batman.

Sabe-se que o ser humano diferencia-se dos outros animais pela sua capacidade imaginativa. Logo, no processo interativo com os seus pares, o homem vai realizando as conceptualizações, atribuindo sentido às coisas, pessoas e eventos a partir do contexto (social, cultural, econômico, sexual) em que está inserido. Esse sentido, formado por meio de recortes do conhecimento de mundo, da realidade vivida, orienta a categorização dos seres através de associações metafóricas, metonímicas, *frames*, criação de espaços mentais, entre outras, cujas projeções originam novas formas de ver e ser visto, estar num ou noutra lugar social a partir das categorizações empreendidas.

Tem-se, então, a comprovação da determinação, pelos grupos sociais, e a internalização inconsciente, da adequação/inadequação ao comportamento feminino com relação à frequência a certos espaços e à prática de comportamentos classificados como tipicamente masculinos. Tudo isso está relacionado ao esquema imagético *existência*, subclassificação em *espaço delimitado*, determinando, assim, as posturas das consideradas “mulheres de bem” e a morte social das que não detêm esse padrão.

Pode-se observar que termos como *cachorrão*, *safadão*, *patrão*, *malicioso* e *maconheiro* são utilizados nas construções das letras musicadas, porém sem denotação pejorativa, ofensiva, e sim como uma espécie de qualificadores. O termo *patrão* refere-se ao detentor de dinheiro na favela, um *playboy* da favela, porém ele não sofre a mesma discriminação que os *playboys* do asfalto porque seu dinheiro é fruto de trabalho e não da mesada dos pais.

O homem considerado *cachorrão* não é visto da mesma forma que a mulher chamada de *cachorra*, *cadela*. Esses termos estão sempre relacionados a uma posição privilegiada pelo homem que ostenta marcas famosas e é assediado pelo luxo que exhibe, como mostra a letra de Pikeno e Menor, “Nóis Nasceu Pra Ser Patrão”.

² Segundo informações do site <<http://legiaodosherois.uol.com.br/>>, Arlequina é o nome verdadeiro da companheira do Coringa, inimigo do Batmam. “Harleen Quinzel era uma psiquiatra do Asilo Arkham que se apaixonou perdidamente pelo Coringa. Esse amor “maluco” a levou a uma vida criminosa sob o nome de Arlequina. Cúmplice incondicional e namorada do Coringa, ela faz loucuras para agradar o Palhaço”.

Vários Carros, Várias Motos, No Pescoço Só as Prata
 De Uísque e Red Bull no baile funk só as gata,
 o perfume é importado do jeitinho que elas pira boladão
 de double x com as lente de zafira, 18k no pescoço com pingente de
 Cifrão(\$)
 deixa eles confunde que ah picadilha é de boyzão,
 é só os cordao pesado
 e várias nota de cem,
 as novinhas enlouquece no estilo que nois tem.
 Pikeno é condição, Menor é condição
 gasta mesmo sem miséria
 nós nasceu pra ser patrão.
 Andinho é condição,
 Felipe é condição
 gasta memo sem miséria
 nós nasceu pra ser patrão (*sic*)

Além dos termos mais comuns já citados para se referirem às mulheres, um diferente é *arlequina*, que aparece em algumas produções para designar, no submundo do *funk*, a bandida que não se deixa dominar pelo homem, tem personalidade forte, é estilosa. Num jogo metafórico, as características e atitudes da personagem Arlequina das histórias em quadrinhos e cinema são atribuídas à parceira do bandido exaltado no mundo *funk*. Seduzida pelo Coringa, a jovem psiquiatra Harleen Quinzel o ajuda a fugir do Asilo Arkham e, cegamente apaixonada, se deixa manipular pelo vilão em seus planos maquiavélicos como ocorre, muitas vezes, com as mulheres envolvidas com bandidos.

Na música Arlequina e Coringa, MC Elvanio afirma:

Admiro minha dona que me ajuda no meu corre
 Vai busca os revolver vai vai busca os revolver
 Ela não á banda é bandida estilosa
 Usa uma prata Juliete e cheira rosa
 Eu sou seu Coringa você é minha Arlequina
 A dupla do mal o casal fora da lei
 Eu tô lá na quina fazendo o meu corre
 Ela me ajuda derrubando os x9
 Linda pra carai inveja as rival
 Capa na mao dela pode crê que passa mal.(*sic*)

Demonstrando a admiração pelo tipo companheira na “vida loka”, MC Leeleko traz em *Bandida Arlequina*:

Bandida, quem não deseja é mentira
 Desfila, sobe e desce na batida
 Bandida, da rolêzin com as amigas
 Bandida arlequina é o desejo dos coringa. (*sic*)

Nas letras de *funk*, geralmente, são atribuídos os termos *piranha*, *cachorra*, *puta profissional* e *filha da puta* àquelas mulheres que se expõem por conta do interesse material por dinheiro, carro, motoca e joias, como as que agem ou se deixam usar como objeto sexual nos bailes.

Com o intuito de enfatizar o já exposto, a construção do significado é influenciada pelas estruturas de conhecimento conservadas na memória semântica permanente dos indivíduos. Essa é a noção de *domínio*, “o contexto de caracterização da unidade semântica” de Langacker (1987 apud FERRARI, 2011). Essas estruturas permitem direcionar a interpretação de determinado termo, assim como os *frames* de Fillmore (1975, 1977, 1982, 1985 apud FERRARI, 2011) e os Modelos Cognitivos idealizados, um conjunto complexo de *frames* distintos, de Lakoff (1987 apud FERRARI, 2011).

Logo, determinadas atitudes desempenhadas por algumas mulheres ativam, na mente masculina, assim como em outras mulheres, “estruturas de conhecimento que relacionam elementos e entidades associados a cenas da experiência humana, considerando-se as bases físicas e culturais dessa experiência” (FERRARI, 2011, p. 50). Essas estruturas cognitivas compartilhadas determinam a noção do que é “inadequado a uma mulher direita”, e essas noções são perpetuadas entre os grupos sociais por meio das relações cotidianas, impostas e repetidas, delimitando, assim os papéis a serem vivenciados. MC MM³, em Adestrador de cadela traz:

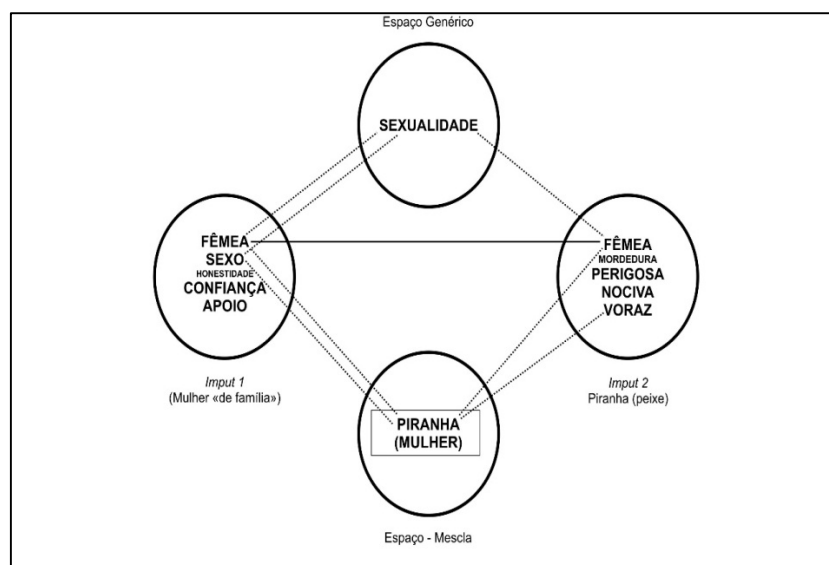
Sabe aquelas minas cachorra, piranha, sapeca
Então pode trazer elas que R7 da um trato
Poem no pelo e goza nela
Então cancela as moças de família certa
Que minha meta na favela é só pegar mina perversa
Que eu sou Adestrador de cadela
Que eu sou Adestrador de cadela
Nós pega bota na tcheça depois solta na banguela
Nós pega bota na tcheça depois solta na banguela
Nós pega bota na tcheça depois solta na banguela

O esquema de mesclagem conceitual procura demonstrar a relação analógica entre o conceito de “mulher” e “piranha” (peixe) na formação do conceito de piranha (“mulher de vida fácil”, segundo a conceituação). O *Input* 1 corresponde ao domínio da mulher considerada honesta, “de família”, e inclui como elementos os atributos fêmea, oferta de sexo

³ Sigla atribuída a Marcio Rezende de Lellis, que, segundo sua página nas redes sociais, é cantor e compositor de *funk*, nascido e criado na Zona Norte de São Paulo. Iniciou sua carreira na música em 2003 com o grupo de *rap* RZN que em 2007.

seguro e aprovado pelo casamento, honestidade, confiança e apoio. O *Input 2* corresponde ao domínio do peixe chamado piranha, e seus elementos são fêmea, mordedura perigosa, voracidade. A analogia entre os *Inputs 1* e *2* é sustentada pelo Espaço Genérico que inclui a noção de sexualidade projetada pelo elemento fêmea, atributo presente em ambos. Dessa relação analógica, numa projeção metafórica no espaço mescla, as contrapartes “fêmea” (sabendo-se que, com relação ao *Input 2*, a feminilidade está condicionada ao gênero da palavra, e não apenas designa o peixe piranha do sexo feminino), “oferta de sexo”, “perigosa” e “voraz” projetam-se e se fundem numa terceira noção que incorpora todos esses sentidos, ampliando-os até. Então, no domínio criado, o termo “piranha”, referindo-se à mulher, destaca uma categoria que contém a condição de feminilidade, a oferta de sexo, mas também incorpora a noção de perigo para os homens, para as famílias, porque devora vorazmente a “família tradicional”, o bolso do mantenedor, carrega a marca dos indesejáveis. O mesmo raciocínio pode ser atribuído à construção conceitual de termos como prostituta, puta e outros semelhantes.

Figura 2 – Mesclagem conceitual referente ao item lexical PIRANHA



Concluindo, na construção de novos significados, metáforas e metonímias são originadas das vivências, das experiências sociais, físicas e culturais das pessoas. Então, esses significados não são propriamente dos termos lexicais, e sim produtos de uma situação comunicativa, de interação, que exige dos envolvidos o compartilhamento do conhecimento de mundo. Os MCI e *frames* que os formam são remodelados originando novos *frames* que

possibilitam o reordenamento dos espaços mentais, dos MCI, e o surgimento de novos significados.

5 Considerações finais

Como indicado anteriormente, o objetivo deste trabalho é nortear a avaliação do impacto psicossocial que determinadas palavras podem provocar no íntimo das pessoas, principalmente no das mulheres, através de registro e análise das acepções dos itens lexicais nas letras do gênero textual/musical *funk*, a fim de que o educando, além dos demais cidadãos, possam adotar uma postura analítica e crítica ante as noções representativas da mulher. Considerando as bases teóricas da LC, podemos afirmar que os valores semânticos dos itens lexicais empregados no dia a dia pelas pessoas e, mais especificamente, nas letras de *funk* vão além do sentido indicado pelos dicionários. A análise dos dados aqui selecionados nos permite a percepção da inter-relação de conceitos na formulação dos termos inovadores nas letras de *funk*.

Esperamos que esta reflexão possa auxiliar não apenas estudantes, mas qualquer cidadão, na tarefa de detectar o processo de alienação. Além disso, talvez possamos também chamar de estratégia de estabelecimento de posição político social, principalmente feminina, favorecida pela indústria cultural, por meio de mecanismos de poder, criados, transmitidos e impostos às camadas sociais que ocupam o espaço da base da estratificação. Contamos, também, que o trabalho possa revelar novas leituras de mundo, das relações interpessoais, das intenções subtendidas nas formas de as pessoas se verem e, conseqüentemente, das construções linguísticas que são empregadas para relegar uns indivíduos ao escárnio, ao desprezo, enquanto conferem a outros os direitos mais caros da sociedade: o de ser e não de ser moldado.

Referências

ABREU, A. S. **Linguística cognitiva: uma visão geral e aplicada**. Ateliê editorial. 2010.

BASÍLIO, M. **Teoria lexical**. São Paulo: Ática. 1987.

BENTES, A. C. (Org.). **Introdução aos estudos linguísticos**, volume 3: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2002.

CASTILHO, A. **O que é semântica**. Disponível em <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_40.pdf>. Acesso em: 2 set. 2015.

FAUCONNIER, G. **Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

FERRARI, L. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo. Contexto. 2011.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas de la vida cotidiana**. 7. ed. Madrid: Catedra, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap032.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

MARCUSCHI, L. A. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In: SALIM, N. M.; NAME, M. C. (Org.). **Linguística e cognição**. 1. ed. Juiz de Fora: UFJF, 2005. p. 49-77.

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, jan.-jun. 1999

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

Artigo recebido em: 10.05.2016

Artigo aprovado em: 18.07.2016

Leitura crítica de textos midiáticos do domínio publicitário[‡] Critical reading of advertisement media texts

Helen Josy Monteiro de Freitas*
Fábia Magali Santos Vieira**

RESUMO: Inúmeras modificações sociais e tecno-lógicas têm contribuído para o desenvolvimento de novas maneiras de ser na sociedade contemporânea. Nesse contexto, caracterizado pela diversidade de linguagens, destaca-se a presença imponente de textos publicitários no cotidiano dos alunos. Diante dessa realidade, esta pesquisa buscou pontuar as dificuldades dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Francisco/MG em relação à leitura crítica de textos midiáticos de domínio publicitário e elaborar uma proposta de intervenção para a superação dessas dificuldades, visando à formação do leitor crítico. A abordagem teórica deste trabalho foi ancorada nos estudos de Leffa (1996), Solé (2008), Koch e Elias (2012) e Koch (2013) sobre o processo de leitura numa visão sociointeracionista; nas contribuições de Menegassi (1995), sobre as etapas do processo de leitura e nos apontamentos de Silva (2009), Oliveira (2006) e Cafiero (2010) sobre leitura crítica e formação leitora. Nesta pesquisa, para a coleta de dados, utilizamos o grupo focal, a atividade diagnóstica e a atividade final. A análise dos dados obtidos nos permitiu concluir que a intervenção pedagógica contribuiu para a formação do leitor crítico de textos publicitários. Confirmamos ainda que, desde que o aluno tenha conhecimento sobre o assunto tratado, a criticidade desenvolvida em relação à publicidade se estende a outros textos. Esses resultados evidenciam, pois, a relevância do estudo de textos publicitários para a formação do indivíduo como membro atuante de uma sociedade mediatizada.

ABSTRACT: Numerous social and technological changes have contributed to the development of new ways of being in the contemporary society. In this context, characterized by the diversity of languages, there is the imposing presence of advertising texts in the students' daily routine. This research sought to point the difficulties of students in the 9th grade of a public middle school in San Francisco, Minas Gerais, regarding the critical reading of advertisement media texts and prepare a proposal for intervention for overcoming these difficulties, aiming to improve their critical reading. The theoretical approach of this study was anchored in the studies of Leffa (1996), Solé (2008), Koch and Elias (2012) and Koch (2013) about the reading process with a social-interactional vision; the contributions of Menegassi (1995) on the steps of the reading process; and the notes of Silva (2009), Oliveira (2006) and Cafiero (2010) on critical reading and reading improvement. For data collection, we used focal group, a diagnostic activity and a final activity. The data analysis allowed us to conclude that the pedagogical intervention contributed to the development of critical reading of advertising texts. In addition, provide that the students have knowledge of the subject, their criticism developed in relation to advertising texts extends to other texts. These results show the relevance of the study of advertising texts for the education of the individual as an active member of a mediated society.

Palavras-chave: Leitura crítica. Mídia. Textos publicitários. Formação leitora.

Keywords: Critical reading. Media. Advertising texts. Reading practice.

[‡] Este trabalho é um resumo de uma dissertação de mestrado orientada por Fábila Magali Santos Vieira: FREITAS, H. J. M. **Leitura crítica de textos midiáticos:** do texto publicitário à formação leitora. 2015. 198 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2015.

* Mestre em Letras – Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes.

** Doutora em Educação FE/UnB. Professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes.

1 Introdução

Os avanços tecnológicos, presenciados nas últimas décadas, possibilitaram o desenvolvimento meteórico dos meios de comunicação, o que, além de contribuir para aumentar a interação entre as pessoas, permitiu o contato frequente com diversas formas de textos. A explosão de informações é uma realidade neste início de milênio. Aos textos impressos, somam-se textos oriundos de diversos segmentos de mídia, manipulados em múltiplas formas de linguagem.

Nesse contexto, caracterizado pela diversidade de linguagens, destaca-se a presença imponente dos textos publicitários no cotidiano dos alunos. Esses textos se constituem em rico material de análise, e sua função vai muito além de propagar produtos e serviços. O diálogo entre as várias formas de linguagem e o forte poder argumentativo comumente utilizado nesses textos fazem com que eles exerçam uma enorme influência sobre os modos de pensar e de agir. No entanto, ainda é perceptível a interpretação superficial e ingênua que a maioria dos alunos faz em relação às mensagens transmitidas pelos textos publicitários, mesmo quando se trata de textos de baixa e de média complexidade.

Diante dessa realidade, e por entendermos que é papel da escola contribuir para a formação de indivíduos capazes de interagir criticamente com os diversos textos que circulam socialmente, desenvolvemos esta pesquisa que teve como objetivo pontuar as dificuldades dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Francisco/MG, em relação à leitura crítica de textos midiáticos do domínio publicitário, e elaborar, executar e avaliar uma proposta educacional de intervenção que possibilitasse ao aluno a superação das dificuldades evidenciadas, visando à formação do leitor crítico.

Neste estudo, trabalhamos com a hipótese de que é preciso conduzir o aluno a análises mais profundas acerca dos textos publicitários, a fim de que ele possa compreender as intenções explícitas no texto; perceber as intenções implícitas, sejam intencionais ou não; e, principalmente, refletir sobre os motivos de determinadas omissões, além de entender que diferentes grupos podem interpretar os mesmos textos diferentemente. Acreditamos ainda ser relevante um estudo que, dentre outros aspectos, leve em consideração o funcionamento da mídia e a forma como a publicidade atua para alcançar seus objetivos, podendo contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica de textos midiáticos do domínio publicitário, uma vez que a leitura crítica pressupõe o domínio de informações compatíveis com o assunto.

Nesta pesquisa, adotamos uma postura sociointeracionista, fundamentada nos estudos de Leffa (1996), Solé (2008), Koch e Elias (2012) e Koch (2013), por meio da qual a leitura é vista como um processo que se dá a partir da interação entre o leitor e o texto. Com base nos estudos de Menegassi (1995), apresentamos as quatro etapas do processo de leitura, que serviram de base para analisarmos os dados desta pesquisa. A partir das considerações de Oliveira (2006), Cafiero (2010) e Silva (2009), entre outros, discorreremos sobre a leitura crítica e a formação leitora, focalizando as posturas que melhor caracterizam o leitor crítico e as ações que contribuem para a sua formação.

2 O processo de leitura numa perspectiva sociointeracionista

Numa área essencialmente interdisciplinar como a leitura, encontrar uma definição que abarque todas as suas especificidades é uma tarefa complexa; por isso, tal tarefa deve ser realizada com muito critério para não incorrerem em deslizes que possam tornar essa definição muito restrita, ao ponto de não contemplar todas as suas nuances, ou que seja tão ampla que inclua aspectos de outras áreas do conhecimento.

Para iniciar esse estudo, Leffa (1996) fornece uma contribuição importante. O autor adverte que, dependendo do enfoque dado, assim como do grau de generalidade pretendido, o processo de leitura pode ser definido de diferentes formas: “Ler, para alguns autores, é extrair o significado do texto. Para outros é atribuir um significado” (LEFFA, 1996, p. 9)

Em relação ao processo de leitura, esse autor apresenta duas definições antagônicas: (a) ler é extrair significado do texto; (b) ler é atribuir significado ao texto. Na primeira definição, o foco é o texto. Essa acepção de leitura está associada à ideia de que o significado está preso no texto, sendo preciso extraí-lo. Dessa forma, o leitor se apresenta numa condição de subordinação em relação ao texto, sendo este o polo mais importante da leitura.

Não podemos afirmar que essa concepção de leitura seja predominante em todas as escolas, no entanto, não há como refutar o fato de ser a leitura, em muitas situações, associada unicamente à decifração das informações presentes no texto, tanto que não é raro encontrarmos atividades de interpretação que privilegiam questões nas quais os alunos precisam se ater apenas ao que diz o texto, desconsiderando, assim, o que o leitor entendeu a partir do que foi disponibilizado no texto.

A segunda acepção proposta por Leffa (196) considera que o sentido do texto depende da bagagem de experiências do leitor, podendo o mesmo texto desencadear diferentes visões da realidade. Percebe-se que, nessa definição, a origem do significado encontra-se unicamente

no leitor; sendo assim, “a qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor” (LEFFA, 1996, p. 14). Outro problema dessa acepção de leitura está no fato de não delimitar as possibilidades de interpretação, pois, se o foco é o leitor, que interpreta unicamente de acordo com o seu conhecimento, se torna nítida a possibilidade de que ele se perca em interpretações improváveis, uma vez que esse limite é dado pelo texto.

É perceptível, pois, que tanto a primeira quanto a segunda definição abordam a leitura de forma simplista. A primeira engessa o processo de leitura, prendendo o conteúdo ao texto, desconsiderando o papel do leitor, suas experiências prévias e sua interação com o texto. A segunda desconsidera a realidade presente no texto, colocando o leitor como o único responsável pela atribuição de significado:

Ao definirmos a leitura quer como um processo de extração de significado (ênfase no texto) quer como um processo de atribuição de significado (ênfase no leitor) encontramos, em ambos os casos, uma série de problemas mais ou menos intransponíveis. A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus pólos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram. (LEFFA, 1996, p. 17).

As definições, dependendo da perspectiva teórica abordada, podem ter como foco o texto, o leitor ou, ainda, a interação entre esses dois elementos. O processo de leitura se baseia, dessa forma, numa relação de complementaridade entre (a) o texto, que coloca à disposição do leitor as pistas que irão possibilitar a interpretação, (b) o leitor, que irá relacionar as pistas oferecidas pelo texto ao seu conhecimento prévio e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto.

Postura semelhante é assumida por Solé (2008), que afirma ser a leitura um processo de interação entre o leitor e o texto. A autora também destaca que a perspectiva adotada por ela é a interacionista, uma vez que “este modelo pressupõe uma síntese e uma integração de outros enfoques que foram elaborados ao longo da história para explicar o processo de leitura” (SOLÉ, 2008, p. 23).

É essa também a posição de Koch (2013, p. 30), para quem “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação”. A autora utiliza a metáfora do *iceberg* para ilustrar sua afirmação:

[...] como este, todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso aos vários

sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais. (KOCH, 2013, p. 30).

Numa concepção sociocognitiva-interacional, para que o sentido do texto seja construído, é preciso levar em consideração tanto o conhecimento do leitor quanto as pistas deixadas pelo autor. Sendo assim, o sentido do texto é construído a partir da interação profícua entre o leitor e o texto, sendo esta concepção de leitura a que adotamos neste trabalho.

3 Processamento textual: em busca do sentido

A leitura é o processo no qual o leitor utiliza-se de diferentes meios para realizar a compreensão e a interpretação do texto. Ao tecer considerações acerca do processamento textual, Koch e Elias (2012, p. 39) lembram que várias estratégias são acionadas no momento da realização de atividades de produção de sentido:

Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de conhecimentos que temos armazenados na memória. [...] Para termos uma ideia de como ocorre o processamento textual, basta pensar que, na leitura de um texto, fazemos pequenos cortes que funcionam como entradas a partir dos quais elaboramos hipóteses de interpretação.

Em outro trabalho, Koch (2013) discorre sobre os três grandes sistemas de conhecimento aos quais os leitores recorrem para a realização do processamento textual. São eles: conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional.

O conhecimento linguístico compreende o conhecimento gramatical e o lexical, sendo o responsável pela articulação e pela organização do material linguístico na superfície textual. O conhecimento enciclopédico (conhecimento de mundo) refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de biblioteca de vivências e de experiências – e encontra-se armazenado na memória de cada indivíduo. Já o conhecimento interacional diz respeito ao conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de interação através da linguagem.

Kleiman (2013), assim como Koch e Elias (2012), também afirma que o leitor utiliza diversas estratégias para o processamento de textos, e que elas se baseiam no conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico:

Tal utilização requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, conjuntamente, abrangem o que antigamente era conhecido como faculdades, necessárias para levar a termo a

leitura: a faculdade da linguagem, da compreensão da memória. (KLEIMAN, 2013, p. 16).

Essas considerações sobre o processamento textual confirmam que, no texto, nem todas as informações estão explícitas, exigindo do leitor que as construa, durante a leitura, a partir de seus conhecimentos, o que requer o acionamento de recursos cognitivos. As lacunas do texto devem ser “preenchidas com base em informações ativadas na memória do leitor” (MARQUESI; ELIAS, 2008, p. 172), afinal, nem tudo o que se lê pode ser entendido, levando-se em consideração apenas os aspectos linguísticos e estruturais. Assim, os conhecimentos presentes na memória assumem grande importância, uma vez que contribuem sobremaneira para preencher as lacunas do texto (KOCH; ELIAS, 2012).

Na concepção de Marquesi e Elias (2008),

[...] partindo do princípio de que as pessoas, ao lerem, não apenas constroem uma representação do texto, mas tentam “imaginar” do que se trata o texto (coisas, pessoas, atos, eventos ou estados de coisas a que o texto se refere), a teoria cognitiva da linguagem e da compreensão (ou produção) do discurso assume o pressuposto segundo o qual, adicionalmente à representação mental do texto, os usuários da língua constroem um modelo da situação sobre a qual o discurso versa, entendendo-se modelo de situação como uma noção cognitiva que dá conta do tipo de “imaginação” no qual os leitores se empenham na atividade de compreensão. (MARQUESI; ELIAS, 2008, p. 174, grifos das autoras).

Portanto, o processamento textual requer a mobilização de conhecimentos cognitivos, textuais e sociointeracionais (KOCH, 2013). Esses modelos mentais construídos pelos leitores permitem explicar vários aspectos que não poderiam ser entendidos ao se tomar como base apenas os aspectos linguísticos e estruturais, ou seja, as lacunas, as implicitudes do texto são preenchidas por informações obtidas do modelo mental construído pelo leitor:

Exemplo prototípico são as inferências, que [...] permitem gerar informação semântica nova a partir daquela dada, em certo contexto. Sendo a informação dos diversos níveis apenas em parte explicitada no texto, ficando a maior parte implícita, as inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto. (KOCH, 2013, p. 36).

A compreensão leitora é, portanto, facilitada ou, em alguns casos, até mesmo permitida pela construção de modelos mentais. É preciso considerar que, durante a atividade de leitura, “os modelos vão sendo mantidos e refinados ou mudados, uma vez que tanto os modelos fazem

uso da informação textual quanto a informação textual é interpretada com informações do modelo” (MARQUESI; ELIAS, 2008, p. 175). Supõe-se, assim, que as estratégias de seleção, de antecipação e de verificação de hipóteses estejam diretamente relacionadas à construção da compreensão

Retomando a concepção de leitura, Kleiman (2013, p. 13) considera-a “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras”; ou seja, a leitura é um processo no qual a intertextualidade se apresenta como fundamental para a compreensão do texto.

Koch e Elias (2012) também alertam para a importância da intertextualidade para o processo de compreensão e de produção de sentido, e afirmam que “identificar a presença de outro(s) texto(s) em uma produção escrita depende e muito do conhecimento do leitor”.

A esse respeito, Costa Val (2004) diz, citando Bakhtin (1992)¹, que, entre os textos que circulam socialmente, existe um elo; dessa forma, cada texto faz referência a outros textos, seja contestando-os ou reafirmando-os. A autora também destaca que a intertextualidade nem sempre é percebida pelo locutor, assim como, algumas vezes, o alocutário também não reconhece todos os textos envolvidos na construção do texto. Cabe ressaltar que a intertextualidade pode se apresentar de forma explícita ou implícita. De acordo com Koch e Elias (2012, p. 92), quando ocorre a intertextualidade implícita, cabe ao leitor recuperar, na memória, a fonte sobre a qual o texto faz referência; caso isso não ocorra, a construção do sentido ficará parcial ou totalmente prejudicada.

Outro ponto levantado por vários autores, como Kleiman (2013), Solé (2008) e Leffa (1996), refere-se à importância dos objetivos de leitura. Leffa (1996) assevera que os objetivos determinam a eficácia de estratégias de leitura utilizadas pelo leitor. Para Kleiman (2013), a posse de um objetivo é uma das características básicas do leitor experiente. A autora apresenta uma situação em que o professor orienta o aluno quanto à definição de objetivos, e destaca que essa é uma tarefa capaz de suprir eventuais problemas de leitura.

O aluno que lê pela primeira vez uma propaganda pode deixar de perceber a função de certos aspectos lingüísticos, porque seu conhecimento sobre a intencionalidade desse texto não é mobilizado para a tarefa de leitura. Entretanto, se o aluno for orientado a pensar no contexto em que essa propaganda foi produzida, qual era o leitor previsto, e qual a intenção que está atrás de textos desse tipo, então a leitura deixa de ser uma análise de palavras para passar a ser uma conscientização sobre os usos (e abusos) da linguagem mediante a leitura. (KLEIMAN, 2013, p. 79).

¹ BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

A interpretação que fazemos depende, pois, em grande parte, dos objetivos da nossa leitura; leitores com finalidades diferentes podem extrair informações distintas de um mesmo texto (SOLÉ, 2008).

Em relação ao ensino da leitura, cabe salientar que este, tradicionalmente, ocupou papel secundário na escola. O foco do ensino sempre foi a escrita, o que, associado a outros fatores, dentre eles a ausência de um programa bem definido, contribuiu para aumentar as dificuldades de interpretação apresentadas pelos alunos. No entanto, nas últimas décadas, em decorrência dos avanços das pesquisas da linguística do texto e da análise do discurso, surgiu uma nova concepção de texto, voltada para um ensino que busca conduzir o aluno a analisar as estratégias envolvidas na elaboração do texto, procurando compreender os efeitos de sentido produzidos por este; desse modo, “em vez de se procurar o que o texto diz, procurar analisar *como o texto diz e por que diz o que diz* de um determinado modo” (PAULIUKONIS, 2011, p. 243).

4 Etapas do processo de leitura

Como abordamos anteriormente, vários autores, entre eles Leffa (1996), Koch (2013) e Solé (2008), afirmam que a leitura se dá a partir da interação entre leitor e texto, ou seja, a leitura é um processo no qual o leitor utiliza os seus conhecimentos para interpretar as informações disponibilizadas no texto. Menegassi (1995), embasado nos estudos de Cabral (1986)², afirma que o processo de leitura é basicamente composto por quatro etapas que não existem isoladamente: decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

A decodificação, primeira etapa do processo, é resultante do reconhecimento do signo linguístico. No entanto, a simples decodificação dos símbolos escritos não significa, necessariamente, compreensão. Em relação a isso, Menegassi (1995) chama a atenção para a existência de dois tipos de decodificação: a primária, quando há apenas a identificação visual por parte do leitor, e a secundária, quando, além de identificar e de pronunciar a palavra, o leitor também reconhece o seu significado, sendo, portanto, capaz de compreendê-la. “A decodificação para ser considerada como uma etapa no processo de leitura deve ser aliada à compreensão, iniciando o processo de apreensão de significados. Decodificação mal feita implica compreensão mal sucedida” (MENEGASSI, 1995, p. 87).

A segunda etapa do processo é a compreensão. Na concepção de Cabral (1986),

[...] compreender um texto é captar sua temática; é reconhecer e captar os tópicos principais do texto; é conhecer as regras sintáticas e semânticas da

² CABRAL, L. S. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. **Letras de Hoje**, v. 19, n. 1, p. 7-20, 1986.

língua usada; é conhecer as regras textuais; é poder depreender a significação de palavras novas; é inferenciar. [...] Seria, na verdade, ‘mergulhar’ no texto e retirar dele a sua temática, suas ideias principais. (apud MENEGASSI, 1995, p. 87).

A partir dessas considerações, é possível afirmar que compreender um texto implica ser capaz de dialogar com ele a fim de captar as informações disponibilizadas e de entender suas ideias principais. Cabe salientar que o processo de compreensão depende, em grande parte, dos conhecimentos que o leitor possui.

Menegassi (1995) também afirma que a compreensão do texto ocorre em três níveis: o literal, que corresponde à leitura superficial do texto, em que o leitor não faz inferências, apegando-se apenas às informações explícitas; o inferencial, no qual o leitor consegue fazer inferências, aumentando, assim, as possibilidades de entender o que está implícito; e o interpretativo, quando o leitor utiliza os seus conhecimentos para expandir a leitura, ou seja, é o nível em que o leitor dialoga com o texto, o que contribui para ampliar o seu conhecimento.

A interpretação, etapa posterior à compreensão, é o momento da leitura em que o leitor assume um posicionamento crítico, utilizando a sua capacidade de julgamento. É nessa etapa que o leitor utiliza os conhecimentos ampliados na etapa da compreensão para analisar, julgar e reformular os seus conceitos sobre o assunto abordado.

A interpretação é a etapa mais complexa do processo de leitura, pois é o momento em que o leitor precisa ler além do que está posto para, a partir daí, ser capaz de perceber as intenções por trás das escolhas feitas pelo produtor do texto. Assim, o leitor crítico é aquele que consegue chegar a essa etapa do processo de leitura, sendo capaz de perceber, de analisar e de julgar aquilo que lê.

A interpretação pode ou não ser dirigida. Quando o autor deixa claro no texto as suas intenções, a interpretação será dirigida; por outro lado, quando as intenções não estão bem demarcadas, a interpretação ocorre de forma não dirigida, possibilitando diferentes interpretações (MENEGASSI, 1995). Ainda em relação às possibilidades de interpretação, é importante lembrar que o conhecimento que o leitor traz influencia na leitura que faz de um determinado texto; dessa forma, leitores diferentes poderão apresentar leituras também diferentes de um mesmo texto.

A quarta e última etapa do processo de leitura é a retenção, “responsável pelo armazenamento das informações mais importantes na memória de longo prazo” (CABRAL, 1986 apud MENEGASSI, 1995, p. 88), e ocorre em dois níveis: o primeiro, resultante apenas da compreensão; o segundo nível se dá a partir da interpretação, sendo, portanto, mais profundo.

Levando-se em consideração que a interpretação é uma etapa mais complexa do que a compreensão, é desejável que o aluno retenha informações oriundas da interpretação, e não apenas da compreensão (MENEGASSI, 1995).

A partir dessas considerações, elaboramos o Quadro 1, no qual sintetizamos todas as etapas do processo de leitura, tendo como base a visão psicolinguística (CABRAL, 1986).

Quadro 1 – Síntese das etapas do processo de leitura

Decodificação ³	Compreensão			Interpretação	Retenção ⁴	
Secundária	Literal	Inferencial	Interpretativo		Nível 1	Nível 2
Reconhecer um símbolo escrito e compreender o seu significado.	Reconhecer informações explícitas em um texto.	Inferir informações implícitas em um texto.	Relacionar o conteúdo presente no texto ao próprio conhecimento	Utilizar a capacidade crítica para analisar e fazer julgamentos sobre o que lê.	Reter informações acerca da temática e dos tópicos mais importantes.	Reter informações mais complexas, resultantes do processo de interpretação.

Fonte: elaboração própria (2015).

No que tange à leitura em sala de aula, é inegável que a maioria das atividades privilegia apenas algumas habilidades relacionadas à compreensão. Basta analisarmos os livros didáticos, instrumento de ensino amplamente utilizado nas escolas, para percebermos que as atividades que requerem interpretação são poucas e, quase sempre, dirigidas. Segundo Rojo (2009, p. 79), “somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas nas escolas. Todas as outras são quase ignoradas”. A autora ainda chama a atenção para a necessidade de se refletir sobre a finalidade da leitura em sala de aula, uma vez que não é raro encontrarmos alunos para os quais o principal objetivo da leitura se resume na resolução de “um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliar a compreensão)” (ROJO, 2009, p. 79), como se todas as informações necessárias ao entendimento do texto estivessem explícitas, desconsiderando-se, dessa forma, a necessidade de interpretação.

5 Leitura crítica

É significativo o contato que as pessoas, principalmente os jovens, têm com os diversos textos que circulam socialmente. No entanto, é comum encontrarmos professores de diferentes áreas do conhecimento queixando-se das dificuldades dos seus alunos em relação à

³ Mesmo afirmando haver dois tipos de decodificação, a primária e a secundária, Menegassi (1995) direciona nossa atenção para o fato de que a decodificação, para ser considerada uma etapa do processo de leitura, precisa estar aliada à compreensão. Diante disso, a decodificação primária, por fazer referência apenas à decodificação do símbolo escrito, não pode ser considerada uma etapa nesse processo.

⁴ O processo de retenção ocorre, no nível 1, a partir da compreensão, e no nível 2, a partir da interpretação.

compreensão e à interpretação de textos, o que, segundo eles, acaba dificultando a aprendizagem de outros conteúdos.

O problema é quase sempre o mesmo: “Meu aluno lê, mas não compreende o que lê”. A partir dessas queixas, levantamos duas questões para que o professor interessado em ajudar o seu aluno a desenvolver-se como leitor procure entender. A primeira questão diz respeito ao modo como se dá o processo de leitura.

Cafiero (2010 p. 85) salienta que “a leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos”. Assim, os sentidos não estão prontos no texto, cabendo ao aluno extraí-los. Os sentidos são construídos a partir da interação com o texto, e essa interação pode ser mais ou menos profícua; o sucesso vai depender das relações que o leitor estabelece entre as informações presentes no texto e o seu próprio conhecimento. Diante disso, um ponto importante a se observar é o conhecimento que esse leitor possui acerca do assunto abordado no texto. Quando o assunto não é de conhecimento do leitor, ainda que decodifique uma página inteira, não será capaz de compreender o que está escrito, porque não processou o texto, não conseguiu estabelecer relações. (CAFIERO, 2010).

A outra questão surge exatamente neste ponto. Se a leitura é um processo de construção de sentidos, no qual o leitor relaciona as informações presentes no texto ao seu conhecimento sobre o assunto, considerando-se que ele já possui esse conhecimento, como o professor pode contribuir para que o aluno seja capaz de mobilizar os conhecimentos necessários à compreensão? Sobre isso, cremos que uma estratégia viável seja despertar a curiosidade do aluno em relação ao texto, instigá-lo a fazer perguntas, a buscar respostas, a levantar hipóteses, a julgar e a refletir criticamente sobre as informações disponíveis no texto a fim de formular a sua própria opinião sobre o assunto.

Silva (2009) destaca que as teorias clássicas de leitura apresentam três posturas resultantes da relação leitor-texto: ler as linhas, ler as entrelinhas e ler além das linhas. Quanto a essas posturas, o autor acredita ser “a terceira [...] a que melhor caracteriza o trabalho de interlocução de um leitor crítico. A ele interessa ir além do reconhecimento de uma informação” (SILVA, 2009, p. 34). O leitor crítico é aquele que analisa, que julga e que duvida do que foi exposto a fim de formular a sua própria opinião acerca do texto. Não estamos, com isso, querendo dizer que o leitor crítico é sempre contrário a tudo; o que estamos afirmando é que o leitor crítico não acredita em tudo que é posto como verdade absoluta; ele questiona, ele sempre procura a raiz da informação, não aceitando passivamente as ideias dos outros.

Ainda em relação ao perfil do leitor crítico, Maia (2011, p. 43), embasada nos estudos de Carraher (2008)⁵, afirma que ser um leitor crítico significa ser capaz de “penetrar para além da superfície das ideias, porque o âmago da questão, muitas vezes, repousa nos pressupostos, nos implícitos”. Assim, cabe ao leitor crítico

[...] entender o significado implícito como também o explícito; deve avaliar a fonte de onde o texto provém; deve diferenciar fatos relevantes de irrelevantes, saber fazer previsão e antecipar fatos, testar hipóteses acerca do que lê; deve ser capaz de diferenciar tratamentos marcados pela tendenciosidade e preconceito; e, finalmente, deve julgar, em suas conclusões, se o autor privilegiou todos os fatos. (BOND, G. L.; WAGNER, E. B.⁶, 1966; SPACHE, G. D., 1964⁷ apud OLIVEIRA, 2006, p. 23).

Dessa forma, ler criticamente é analisar o texto a fim de perceber suas intenções; é fazer inferências; é julgar, apontar os motivos de determinadas escolhas; é entender o que está explícito, mas, sobretudo, desvendar o implícito e entender os possíveis motivos da sua omissão, assim como compreender o significado socialmente construído embutido nos textos. Como destaca Oliveira (2006, p. 23), a “leitura crítica inclui a avaliação da autenticidade e validade do texto (tradicional ou eletrônico), bem como a formulação de opinião acerca dele”. É esta também a concepção de leitura crítica adotada neste trabalho.

5.1 A formação do leitor crítico: um dos grandes desafios da escola na atualidade

A formação do leitor crítico é um processo que precisa ser desenvolvido no dia a dia da sala de aula, uma vez que não produz evolução imediata. No entanto, antes de se pensar na formação do leitor crítico, é necessário que se pense na formação leitora de forma ampla. O desenvolvimento da criticidade na leitura pressupõe, antes de tudo, um indivíduo leitor.

Um dos grandes desafios enfrentados pelo professor, no que tange à formação leitora, de uma forma geral, consiste em fazer com que o “ensinar a ler” dialogue com o “ensinar a gostar de ler”. Quanto a isso, Solé (2008, p. 43) salienta que, em diversas ocasiões, o interesse pela leitura “depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura”, assim como das diferentes maneiras de explorá-la. Não basta ensinar a decodificar palavras; mais importante do que introduzir o aluno no mundo da leitura é procurar meios de

⁵ CARRAHER, D. W. **Senso crítico: do dia-a-dia às ciências humanas**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

⁶ BOND, G. L.; WAGNER, E. B. **Teaching children to read**. Nova York: Macmillan, 1966.

⁷ SPACHE, G. D. **Reading in the elementary school**. Boston: Allyn & Bacon, 1964.

garantir a sua permanência nesse universo de forma prazerosa e envolvente, fazendo-o entrar no círculo dos alfabetizados-letrados.

Em se tratando de metodologias para a formação leitora, torna-se oportuno trazer para a discussão o conceito de “autoamplificação” que, embora não seja novo, parece ainda não ter sido compreendido por muitos educadores, o que contribui sobremaneira para aumentar as dificuldades de ensino:

A autoamplificação refere-se ao fato de que um mesmo texto, em função dos elementos emocionais e cognitivos imbricados no momento da interação, sempre produz diferentes rumos e sentidos de leitura para dois ou mais leitores; aproveitar pedagogicamente esses vários rumos, adensando-os na discussão, gerando questionamentos e propondo novas sínteses a partir das ampliações pessoais é, para mim, uma das melhores didáticas para a formação de leitores maduros. (SILVA, 2009, p. 102-103)

Percebe-se que o conhecimento é fruto da interação e da participação coletiva, sendo, portanto, construído, entre os membros de um mesmo grupo, através de um trabalho que leva em consideração as ampliações pessoais, favorecendo a construção e o adensamento de sentidos.

Ainda com base na importância da interação, torna-se relevante observar as palavras de Edwin Hutchins (2001) quando, ao tratar da cognição distribuída – ramo da ciência cognitiva que se dedica a compreender a organização dos sistemas cognitivos –, diz que, a partir da interação entre as pessoas, podem surgir fenômenos que, provavelmente, não surgiriam se a pessoa estivesse isolada. Esses fenômenos, por terem se desenvolvido em um sistema mais amplo, podem se tornar elementos de práticas culturais e, a partir daí, tornarem-se disponíveis para a apropriação pelas pessoas. O paradoxo de como sistemas simples podem levar a sistemas mais complexos pode ser solucionado partindo-se desse esquema (HUTCHINS, 2001).

Aproximando essas considerações do universo da leitura, mais precisamente, da leitura crítica, abordando-a como sendo um sistema mais complexo do que aquele, pode-se vislumbrar uma possibilidade de desenvolvimento de estratégias de leitura por meio da apropriação desses conceitos e da sua utilização no processo de ensino, ou seja, a interação bem orientada entre os alunos pode contribuir para que desenvolvam reflexões mais profundas e complexas sobre um determinado texto.

Nesse contexto, é importante destacar a relevância do papel e da figura do professor, que deve ser considerado como um dos principais responsáveis pela formação leitora no ambiente escolar. Quanto a isso, cabe ressaltar que embora a leitura seja considerada o pulmão da vida docente e discente, estando diretamente relacionada com o bom desempenho do

estudante em todas as disciplinas escolares, ainda são raros os cursos que tematizam, por meio de disciplinas específicas, o processo de leitura (SILVA, 2009), aumentando, assim, as dificuldades a serem enfrentadas pelo professor, uma vez que a falta de embasamento teórico se constitui em enorme barreira para o ensino da leitura.

Além de professores bem preparados e metodologias adequadas, o desenvolvimento do leitor crítico também requer atmosfera apropriada, sendo que o contexto escolar precisa possibilitar ao aluno abertura para que discussões e debates ocorram. Ambientes marcados pelo autoritarismo e pela censura ao pensamento do aluno em nada contribuem para a formação de um leitor crítico e questionador, pois não faz sentido uma instituição escolar ensinar aquilo que não pratica.

Na sociedade moderna, a capacidade de tomar decisões rápidas e coerentes torna-se uma exigência cada vez maior. A escola não está isenta dessas exigências; pelo contrário, por ser considerada como local de formação integral do sujeito, a cada dia, é mais cobrada em relação ao desenvolvimento de metodologias dinâmicas que atendam às necessidades da sociedade moderna, cada vez mais marcada pela presença da tecnologia e, conseqüentemente, pela multiplicidade de textos. No entanto: “são raras as que organizam e implementam ações direcionadas ao aguçamento da criticidade dos estudantes” (SILVA, 2009, p. 27). O trabalho voltado para o desenvolvimento da criticidade está diretamente relacionado com uma concepção libertadora de educação, ou seja, um ensino que tem por objetivo desenvolver a consciência crítica, contribuindo para que o aluno seja agente de transformação no mundo.

6 Questões metodológicas

Como dito anteriormente, este trabalho, realizado no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), tem por objetivo pontuar as dificuldades dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Francisco/MG, em relação à leitura crítica de textos midiáticos do domínio publicitário, e elaborar, executar e avaliar uma proposta educacional de intervenção que possibilite ao aluno a superação das dificuldades evidenciadas, visando à formação do leitor crítico.

A relação dialética entre pesquisa e ação está fortemente presente neste trabalho, uma vez que tem como objetivo primeiro a transformação da realidade. Assim, partindo dos pressupostos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005), o percurso metodológico, nesta pesquisa, foi delineado como demonstramos a seguir.

- Problematização da prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal do Bom Menino em relação à leitura, especificamente, em relação à leitura crítica de textos publicitários;
- Realização de pesquisa bibliográfica para a construção de um referencial teórico que compreendesse a natureza do problema de pesquisa a ser investigado;
- Análise dos documentos oficiais em relação aos objetivos e às orientações para a abordagem do problema nas séries finais do Ensino Fundamental;
- Coleta de dados: grupo focal, atividade diagnóstica e atividade final;
- Elaboração e aplicação de uma proposta educacional de intervenção para a superação do problema de pesquisa; e
- Análise dos resultados e contribuição para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Para que a presente investigação pudesse atingir seus objetivos, primeiramente procuramos identificar as reais dificuldades dos alunos em relação à leitura crítica de textos midiáticos. Essa investigação levou em consideração as observações feitas em sala de aula, os comentários dos alunos no Grupo Focal e também as respostas dadas por eles na atividade diagnóstica. Cabe ressaltar que esses dados diagnósticos foram de extrema importância, uma vez que subsidiaram a elaboração da Proposta de Intervenção.

Após a realização e a análise das atividades diagnósticas, tornou-se necessária uma investigação minuciosa acerca dos pressupostos teóricos que embasaram a elaboração da Proposta Educacional de Intervenção. Para tanto, tomamos como referencial os estudos de Leffa (1996), Solé (2008), Kleiman (2013), Koch (2013), Koch e Elias (2012), Oliveira (2006), Silva (2009) e Menegassi (1995), entre outros. Ainda nesta etapa, examinamos os documentos oficiais que norteiam o processo de ensino/aprendizagem em escolas públicas de todo o país, a fim de analisar os aspectos relativos à leitura, bem como fazer um estudo crítico acerca da abordagem do gênero anúncio publicitário nas séries finais do Ensino Fundamental.

A próxima etapa do trabalho foi a elaboração de uma Proposta Educacional de Intervenção que possibilitasse ao aluno a superação das dificuldades de leitura de textos midiáticos do domínio publicitário, visando à formação do leitor crítico. Essa proposta teve como base metodológica o estudo de David Thornburg (1996), sobre o aprendizado no século XXI. Nesse estudo, Thornburg chama a atenção para as quatro etapas primordiais para que o aprendizado, de fato, aconteça, e relaciona-as metaforicamente com os seguintes elementos: *fogueira, poço d'água, caverna e vida*.

A primeira etapa faz referência à *fogueira* e remete ao narrador, que compartilha seus conhecimentos com os aprendizes; a segunda etapa está relacionada ao *poço d'água*, que é visto como um local de diálogo, onde é possível compartilhar conhecimentos. A *caverna* é a metáfora utilizada na terceira etapa e chama a atenção para a necessidade de se refletir sobre o conhecimento através do contato consigo mesmo. A quarta etapa faz referência à *vida* e diz respeito à aplicação do conhecimento construído, sendo, portanto, um componente essencial para o processo de ensino/aprendizagem.

Salientamos que as metáforas estão representadas na Proposta de Intervenção com os nomes: conhecendo (*fogueira*), dialogando (*poço d'água*), refletindo (*caverna*) e praticando (*vida*).

A partir das contribuições de Thornburg (1996), as atividades foram estruturadas da seguinte forma:

- a) *conhecendo*: os alunos conheceram as especificidades dos textos publicitários;
- b) *dialogando*: nesta etapa, eles compartilharam conhecimentos com os outros estudantes;
- c) *refletindo*: momento em que o aluno teve a oportunidade de refletir individualmente sobre os conhecimentos construídos; e
- d) *praticando*: para concluir as etapas de aprendizagem, os estudantes aplicaram o que aprenderam através da elaboração de uma peça publicitária em forma de *tout*.

O Quadro 2 apresenta a síntese da Proposta Educacional de Intervenção.

Quadro 2 – Síntese da proposta educacional de intervenção

	Módulo I	Módulo II	Módulo III
	O texto publicitário	O poder persuasivo da mídia: o explícito e o implícito nos textos publicitários	Os estereótipos nos textos publicitários
C	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o gênero anúncio publicitário. • Conhecer as especificidades do gênero. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a mídia como formadora de opinião, uma vez que apresenta enorme poder de persuasão. • Perceber como as informações são apresentadas no texto publicitário (o explícito e o implícito). • Identificar as informações pressupostas e as subentendidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o conceito de estereótipos, focalizando a sua relação com a publicidade. • Reconhecer, em um texto, os interesses por trás do uso de estereótipos.
D	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber as especificidades dos anúncios publicitários veiculados em diversas mídias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o poder persuasivo dos textos publicitários. • Perceber que o modo como as informações são apresentadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os efeitos que a publicidade pode operar na sociedade pela criação ou pela manutenção de estereótipos.

		contribuem para a construção do significado.	
R	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a construção e as especificidades dos anúncios publicitários e a sua importância social. 	<ul style="list-style-type: none"> • A mídia tem o poder de persuadir as pessoas? • O modo como as informações são disponibilizadas amplia as possibilidades de significação? 	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a fixação de estereótipos pela publicidade e os impactos dessa prática na vida das pessoas.
P	Atividade Final		
	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir um anúncio publicitário, em forma de <i>tout</i>⁸, aplicando os conhecimentos adquiridos sobre o gênero, demonstrando o seu funcionamento no texto. 		

Legenda: (C) Conhecendo; (D) Dialogando; (R) Refletindo; (P) Praticando.

Fonte: Elaboração própria.

Para auxiliar na condução do trabalho em sala de aula, elaboramos um material didático para o aluno. As atividades utilizadas nesse material têm por objetivo conduzir o aluno a uma reflexão mais aprofundada sobre os textos. Aspectos relacionados à construção dos sentidos, aos recursos persuasivos comumente utilizados, às intenções implícitas e ao diálogo entre as diferentes linguagens estão entre os assuntos que foram amplamente abordados.

Após a aplicação da Proposta Educacional de Intervenção, os alunos foram submetidos a uma atividade de interpretação, aqui denominada “Atividade final”, para que pudessemos verificar os avanços obtidos em relação à leitura crítica de textos midiáticos do domínio publicitário.

A última etapa deste trabalho foi a análise dos dados. Nela, verificamos os resultados obtidos a partir da realização da Proposta de Intervenção, cruzando-os com os resultados anteriores para, a partir daí, analisarmos as contribuições deste estudo para o desenvolvimento da leitura crítica e, por conseguinte, para o ensino de Língua Portuguesa.

7 Resultados e discussões

Visando refletir sobre a compreensão leitora dos alunos no que se refere ao gênero anúncio publicitário, bem como analisar os avanços obtidos ao final da proposta, durante as análises, examinamos as respostas dos alunos levando em consideração o conceito de etapas do processo de leitura defendido por Menegassi (1995); no entanto, atentamos especificamente para as etapas de compreensão e de interpretação, foco deste estudo. Salientamos que, na etapa de compreensão, consideramos dois níveis: o literal, que corresponde à apreensão de elementos explícitos no texto, e o interpretativo, nível de leitura no qual o leitor, através do acionamento

⁸ Vídeo de curta duração amplamente utilizado em *sites* de redes sociais como ferramenta de interação.

do próprio conhecimento, é capaz de dialogar com o texto, realizando inferências e desvendando suas implicitudes. Lembramos ainda que, neste trabalho, a etapa de interpretação corresponde à leitura crítica.

As habilidades esperadas nas etapas de compreensão e de interpretação foram adaptadas, remetendo ao disposto no Quadro 1, mas também estabelecendo um diálogo com a concepção de leitura crítica de textos publicitários adotada neste trabalho.

O Quadro 3 exhibe as etapas do processo de leitura e os seus respectivos níveis, assim como a relação que pretendemos que seja estabelecida entre o leitor e o texto.

Quadro 3 – Síntese das etapas de leitura adotadas neste trabalho

Etapas →	COMPREENSÃO		INTERPRETAÇÃO (Leitura crítica)
	Literal	Interpretativo	
Níveis →			
Relação entre o leitor e o texto →	<p>Compreensão com base em elementos explícitos.</p> <p>Neste nível, o leitor se detém exclusivamente ao texto e deve se mostrar capaz de compreender os elementos básicos que o compõem.</p>	<p>Compreensão com base em elementos explícitos e implícitos.</p> <p>Neste nível, o leitor, através da mobilização de conhecimentos prévios, deve ser capaz de dialogar com o texto, de realizar inferências e de desvendar suas implicitudes.</p>	<p>Nesta etapa, espera-se que o leitor seja capaz de analisar criticamente o conteúdo lido.</p> <p>A ele cabe reconhecer as estratégias persuasivas e os efeitos produzidos por elas, desvendar os sentidos socialmente construídos e suas implicações, bem como perceber as intenções dos seus produtores e se posicionar frente ao que foi dito.</p>

Fonte: elaboração própria (2015).

7.1 Análise da atividade diagnóstica e do grupo focal

Na primeira etapa deste trabalho, realizamos um diagnóstico por meio de grupo focal e atividade diagnóstica. O grupo focal teve por objetivo traçar o perfil dos alunos como sujeitos de uma sociedade midiática e como leitores de textos publicitários. A atividade diagnóstica, além de oportunizar a identificação das reais dificuldades dos alunos em relação ao gênero anúncio publicitário, também possibilitou analisar em que etapa do processo de leitura esses alunos se encontravam. Ressaltamos que esse não foi o único meio para diagnosticar as dificuldades; as atividades de leitura e de interpretação, realizadas na sala de aula em outros momentos, contemplando diversos textos desse gênero, contribuíram também para evidenciar as deficiências na compreensão e na interpretação de textos.

Considerando as etapas do processo de leitura, é possível afirmar, tendo como base tanto as respostas presentes na atividade diagnóstica quanto as observações de outras atividades realizadas na sala de aula, que, embora a maioria já tivesse consolidado as habilidades relativas à leitura literal do texto, muitos ainda tinham dificuldade para realizar inferências, para desvendar o implícito e para fazer o seu conhecimento de mundo dialogar com as informações do texto. Percebe-se, portanto, que a maioria dos alunos ainda não tinham concluído a etapa de compreensão. Tendo em vista que o nosso objetivo é que eles se tornem leitores críticos, o fato de não conseguirem compreender um texto é preocupante. Afirmamos isto embasados nas palavras de Menegassi (1995), quando diz que, para que o aluno consiga interpretar um texto, antes de qualquer coisa, é preciso que ele o compreenda, assim, para que a etapa de interpretação ocorra, é necessário que a compreensão a preceda.

Diante do exposto, observa-se a necessidade de desenvolver atividades de leitura que possibilitem ao aluno examinar atentamente o texto, utilizando os próprios conhecimentos para inferir e levantar hipóteses, a fim de que consiga compreender o texto. No entanto, é preciso lembrar que a sociedade em que vivemos exige das pessoas muito mais do que apenas compreender textos. Diante disso, é fundamental refletir sobre estratégias de ensino que também instiguem o aluno a analisar e a julgar o conteúdo lido, assumindo, dessa forma, uma postura crítica.

Assim, o grande desafio da Proposta Educacional de Intervenção foi conduzir os alunos à consolidação da etapa de compreensão para que, a partir daí, pudessem alcançar a próxima etapa do processo de leitura, a interpretação⁹, ou seja, a leitura crítica.

7.2 A proposta educacional de intervenção

A Proposta Educacional de Intervenção foi desenvolvida com o objetivo de possibilitar ao aluno a superação das dificuldades de leitura de textos midiáticos do domínio publicitário, visando à formação do leitor crítico. Nessa proposta, o estudo dos textos publicitários foi dividido em três módulos, o que, além de possibilitar um estudo mais sistemático, também contribuiu para facilitar a assimilação por parte dos alunos. Finalizando o estudo dos três módulos, realizamos uma atividade na qual os alunos colocaram em prática os conhecimentos construídos acerca do gênero. O objetivo dessa atividade foi levar os alunos a aplicarem os

⁹ Cabe salientar que, quando tratamos a interpretação como uma etapa posterior à compreensão, não estamos considerando as etapas do processo de leitura de forma isolada; no entanto, de acordo com Menegassi (1995, p. 88), “para que a interpretação ocorra, é necessário que a compreensão a preceda, caso contrário não há possibilidades de sua manifestação”.

conhecimentos adquiridos sobre o gênero, demonstrando o seu funcionamento no texto. Para tanto, os alunos produziram uma peça publicitária em forma de um *tout* – vídeo com duração de 15 segundos.

É importante lembrar que, embora o foco do nosso trabalho esteja na leitura, práticas de produção de anúncios publicitários, mesmo sendo pouco utilizadas na vida cotidiana de pessoas que não trabalham na área publicitária, contribuem para demonstrar a percepção que obtiveram acerca do gênero e das suas estratégias de produção. A peça produzida pelos alunos não teve por objetivo vender produtos; eles foram orientados a divulgarem uma ideia (preservação do meio ambiente, respeito à criança ou ao idoso, combate às drogas etc.).

Quanto ao formato do anúncio, optamos pelo *tout*, por ser um vídeo de curta duração amplamente utilizado em *sites* de redes sociais como ferramenta de interação, principalmente entre o público jovem, sendo, portanto, bastante atrativo para a maioria dos alunos.

Essa atividade, além de possibilitar aos alunos colocarem em prática o que aprenderam, também contribuiu para que desenvolvessem um olhar mais atento sobre os problemas que afetam a sociedade e, assim, intervirem através da conscientização.

Os trabalhos (*touts*) superaram a expectativa inicial. O uso de estratégias persuasivas mostrou que os alunos compreenderam os meios utilizados pelos produtores de textos publicitários para convencer as pessoas a agirem de uma determinada forma e, assim, alcançar seus objetivos. Concluídas as apresentações, todos os *touts* produzidos pelos alunos foram compartilhados no YouTube, no Facebook e no *blog* da escola, uma vez que foram produzidos com o objetivo de conscientizar as pessoas sobre um determinado assunto.

7.3 Atividade final: análise da aprendizagem

Nesta pesquisa, a atividade final foi o instrumento utilizado para a coleta de dados que permitiram verificarmos os avanços obtidos pelos alunos após concluírem a intervenção.

Objetivando analisar em que etapa do processo de leitura os alunos se encontravam, as atividades realizadas foram apresentadas de acordo com as habilidades que possibilitam investigar. Assim, a análise da aprendizagem foi dividida em duas partes: primeiramente, analisamos as habilidades relativas à etapa de compreensão, considerando os seus subníveis; em seguida, examinamos as habilidades exigidas na etapa de interpretação, ou seja, na leitura crítica.

Salientamos que o fato de analisarmos as etapas de leitura separadamente, considerando uma sequência de dificuldade ascendente, não significa que o leitor passa isoladamente por

cada uma delas. Como nos lembra Menegassi (1995, p. 89), “o processo de leitura está dividido em quatro etapas, que, na realidade, não existem separadamente, mas em um conjunto harmônico”.

Para a obtenção de dados que permitissem analisar essa evolução, selecionamos três anúncios e, a partir deles, elaboramos alguns questionamentos.

7.4 Etapa de compreensão

Nessa primeira parte, discutimos, com base nos dados obtidos e nas observações realizadas em sala de aula, sobre a compreensão leitora. Para tanto, analisamos as respostas dos alunos, categorizando-as de acordo com as habilidades consolidadas em: literal ou interpretativa.

7.4.1 Compreensão: nível literal

A compreensão literal diz respeito à apreensão das informações explícitas no texto. Nesse nível, o leitor ainda não faz inferências, realizando apenas uma leitura superficial das ideias presentes no texto (MENEGASSI, 1995).

Considerando a análise da avaliação diagnóstica e das atividades realizadas durante a intervenção, os bons resultados obtidos na atividade final já eram esperados e contribuíram para confirmar ainda mais que as habilidades relativas à compreensão literal do texto já foram consolidadas pelos alunos, sendo, portanto, capazes de identificarem informações explícitas e de compreenderem os elementos básicos de um texto. Assim, partimos para o próximo nível de compreensão, o interpretativo.

7.4.2 Compreensão: nível interpretativo

Enquanto a compreensão literal envolve apenas respostas baseadas nas informações explícitas, a compreensão interpretativa consiste em retirar do texto informações que não estão presentes na superfície textual e relacioná-las ao próprio conhecimento, a fim de se compreender o texto. Esse processo interpretativo pode ser facilitado através da realização de inferências.

Na primeira questão analisada, os alunos foram solicitados a identificarem o público alvo do anúncio e, em seguida, a apontarem os elementos que contribuíram para a sua identificação. O objetivo dessa questão era analisar a capacidade dos alunos em realizar

inferências a partir das informações presentes no texto. Essa questão, ao contrário das analisadas no nível anterior, exige do aluno muito mais do que apenas identificar uma informação que está clara no texto; a ele, cabe utilizar a informação disponível para buscar novas informações.

Ser capaz de fazer o próprio conhecimento interagir com as informações do texto, assim como afirmam vários autores, como Leffa (1996), Koch (2013) e Solé (2008), é indispensável para o processo de compreensão e, de acordo com as respostas dos alunos, pudemos perceber que eles conseguiram estabelecer essa relação. As respostas evidenciam os avanços obtidos no que se refere à percepção de informações implícitas, à capacidade de inferir, de relacionar o conhecimento prévio às informações do texto a fim de compreendê-lo.

Salientamos que, na turma, nem todos os alunos alcançaram o mesmo nível de desenvolvimento. No entanto, observando as respostas dadas, é perceptível que até mesmo aqueles alunos que tinham muita dificuldade apresentaram avanço considerável em relação à compreensão de textos.

7.5 Etapa de interpretação – leitura crítica

Novamente lembramos que a etapa de interpretação é vista, neste trabalho, como a fase em que o aluno consegue realizar uma leitura crítica da publicidade, ou seja, é a etapa do processo de leitura em que, além de compreender o texto, o leitor consegue: a) perceber as estratégias persuasivas envolvidas na sua elaboração e os efeitos de sentido produzidos por elas; b) perceber e analisar as intenções do produtor, a fim de ser capaz de se posicionar criticamente, não se deixando conduzir pelas ideias de outros.

Pelas respostas dadas pelos alunos em relação às estratégias persuasivas utilizadas nos textos publicitários, foi possível perceber que, enquanto uns apontam vários recursos persuasivos utilizados pelo produtor do texto, outros identificam apenas um ou dois; isso mostra que nem todos os alunos examinam o texto da mesma forma, atentando-se para todas as possibilidades. No entanto, devemos considerar que mesmo aqueles que apontaram poucos recursos demonstraram perceber que o produtor utiliza meios para atualizar ou para até mesmo criar no consumidor o desejo de compra. Ser capaz de entender esses mecanismos relacionados aos interesses que envolvem o universo publicitário já é o ponto de partida para que esse leitor assuma uma postura mais crítica em relação a esses textos.

No que tange aos efeitos produzidos pelo uso desses recursos persuasivos, perguntamos se eles consideravam essas estratégias capazes de persuadirem o leitor a comprar o produto. As

respostas foram unânimes. Todos concordaram que essas estratégias influenciam o leitor, atendendo, portanto, aos objetivos da publicidade, que é o de vender o produto.

A partir das análises de questões que abordam os meios utilizados pela mídia para persuadir o leitor, foi possível afirmar que o objetivo que almejamos estava sendo alcançado. As respostas mostram que eles reconhecem os interesses envolvidos na produção publicitária e são capazes de perceber as intenções por trás de um anúncio.

Nas questões seguintes, o objetivo foi levar o aluno a refletir sobre as intenções subjacentes. Cabe ressaltar que nem sempre as informações necessárias à compreensão de um texto encontram-se na sua superficialidade; o mesmo acontece com as intenções do produtor. No caso de anúncios publicitários, o mais comum é associar a intenção do produtor à venda do produto, uma vez que esse é o seu grande objetivo; no entanto, há vários casos em que não é possível fazer essa associação, cabendo ao leitor crítico analisar o texto minuciosamente a fim de perceber as intenções implícitas.

Não estamos querendo, tampouco é o nosso objetivo, que o leitor “adivine” as intenções do produtor do texto; no entanto, sabemos que é possível, a partir da mobilização de recursos cognitivos, estabelecer uma ligação entre o que foi dito e o que foi pretendido (KOCH, 2013), e é isso que esperamos dos nossos alunos.

Em uma das atividades mencionadas anteriormente analisamos dois textos que abordam a necessidade de se combater o mosquito da Dengue. O texto 1 promove a venda de um repelente; já o texto 2 faz parte de uma ampla campanha de combate à Dengue realizada pelo Ministério da Saúde.

Após analisarem os textos, os alunos foram instigados a refletirem sobre a intenção por trás de cada um deles. Apresentaremos a seguir algumas das respostas obtidas.

- A13: Texto I: “Teve a intenção de vender seu produto”.
Texto II: “O ministério da saúde tem como intenção prevenir a dengue e também diminuir o número de pessoas nos hospitais”.
- A19: Texto I: “Vender o produto”.
Texto II: “Diminuir os gastos com a saúde pública.”
- A27: Texto I: “A intenção deles é vender seu produto para combater a dengue”.
Texto II: “Eles querem informar que nós devemos nos prevenir contra a dengue, pois ela mata”.
- A33: Texto I: “Vender o seu produto falando que mata até dengue”.
Texto II: “Tenta vender a sua ideia para os leitores: que a dengue mata”.

Em relação ao texto I, as respostas apresentadas refletem a percepção de todos os alunos. Não tivemos um aluno sequer que não tenha entendido que a intenção principal do produtor do

texto é a de vender o produto. Ainda em relação ao texto I, é importante destacar que obtivemos respostas que mostraram a percepção que alguns alunos tiveram em relação a uma estratégia extremamente persuasiva utilizada no texto: a associação do produto ao combate à Dengue, causa de grande importância para todos. Para exemplificar, apresentamos a resposta de A6:

A6: Texto I: “A intenção é vender o produto e para convencer as pessoas eles mostram que o repelente combate a dengue. Ninguém quer ficar doente então acaba comprando”.

Nas respostas relativas ao texto II, dos 32 alunos que realizaram a atividade, 30 demonstraram ter entendido que o texto divulga uma ideia; no entanto, alguns alunos, a exemplo de A13 e de A19, ampliaram esse comentário apontando a intenção que o anunciante demonstra ter ao divulgar tal juízo. Isso nos leva a afirmar que os alunos estão fazendo uma leitura mais profunda do texto e, com isso, desenvolvendo uma percepção mais acurada das intenções que subjazem à superfície textual.

A partir da análise dos dados obtidos antes, durante e após a intervenção, entendemos que o estudo de textos publicitários possibilitou alcançarmos os objetivos almejados nesta pesquisa, que são a superação das dificuldades de leitura de textos midiáticos do domínio publicitário e o desenvolvimento de um olhar mais crítico em relação a esses textos. Dia após dia, tanto as respostas dos alunos quanto os comentários provenientes das discussões em sala de aula evoluíam, evidenciando o quanto eles estavam mais atentos aos textos veiculados pela mídia e à necessidade de ler além do que foi posto explicitamente, percebendo e analisando as intenções por trás dos textos. Diante disso, é possível afirmarmos que a intervenção, através de um estudo que, dentre outros aspectos, levou em consideração o funcionamento da mídia e a forma como a publicidade atua para alcançar os seus objetivos, contribuiu para a formação do leitor crítico de textos publicitários.

Acreditamos ainda que a criticidade desenvolvida em relação aos textos publicitários possa contribuir para a interação desses alunos com outros textos. No entanto, é importante ressaltar que o sentido do texto é construído a partir da interação entre as informações disponibilizadas no texto e o conhecimento que o leitor possui (LEFFA, 1996; SOLÉ, 2008; KOCH, 2013). Portanto, ser capaz de ler criticamente, compreendendo o assunto abordado e percebendo as intenções que subjazem à superfície textual é uma tarefa que depende, em grande parte, do conhecimento do leitor acerca do assunto tratado no texto. Como nos lembra Cafiero (2010), quando o assunto não é de conhecimento do leitor, ainda que decodifique uma página inteira, não será capaz de compreender o que está escrito, porque não processou o texto, não

conseguiu estabelecer relações. Assim, ler criticamente pressupõe conhecimento prévio sobre o assunto. Contudo, convém ressaltar que, como mostram os dados, não basta ter conhecimento prévio. É preciso fazer tal conhecimento dialogar com as informações do texto, e é exatamente nesse ponto que análises mais profundas acerca do conteúdo do texto se tornam essenciais. Nesse sentido, entendemos que o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica de textos midiáticos, assim como a formação do leitor crítico do contexto sociocultural, passa pela análise e pela reflexão.

8 Considerações finais

A formação do leitor crítico é vista, neste trabalho, como um dos grandes desafios da escola na atualidade e que, em grande parte, depende do papel do professor como mediador, uma vez que a leitura crítica envolve o sujeito leitor, que contextualiza a partir de suas experiências, e o professor, que insere um novo olhar, intervindo a partir do conhecimento do aluno, a fim de levá-lo a construir novos sentidos (FREIRE, 1986).

A hipótese de que a leitura crítica de textos midiáticos do domínio publicitário se evidenciaria mediante análises mais complexas que, dentre outros aspectos, levassem em consideração o funcionamento da mídia e a forma como a publicidade atua para alcançar seus objetivos foi corroborada. No entanto, cabe ressaltar que não basta ter conhecimento prévio, é preciso fazer esse conhecimento dialogar com as informações do texto, e é exatamente nesse ponto que análises mais profundas acerca do conteúdo do texto se tornam essenciais. Nesse sentido, entendemos que o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica de textos midiáticos, assim como a formação do leitor crítico do contexto sociocultural, passa pela análise e pela reflexão. Ao leitor crítico cabe levantar hipóteses, julgar e refletir sobre o conteúdo lido a fim de formular os seus conceitos sobre o assunto abordado.

Afirmamos ainda que essa criticidade desenvolvida em relação aos textos publicitários pode se estender a outros textos, desde que o assunto seja do conhecimento do leitor, pois a leitura crítica pressupõe conhecimento prévio.

Por fim, consideramos que o estudo de textos publicitários se constitui em oportunidade para o leitor, através da análise das estratégias neles utilizadas, compreender as intenções que subjazem a superfície textual, tornando-se mais crítico em relação aos apelos publicitários.

Esperamos que o desenvolvimento de um olhar mais crítico em relação aos textos midiáticos seja uma preocupação de todos aqueles envolvidos com a educação, uma vez que

possibilitar ao aluno interagir criticamente com a diversidade de textos que circula na mídia é, seguramente, uma condição para a participação social.

Referências

- CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Coord.). **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.p. 85-106.
- COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JR., J. **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 113-128.
- FREIRE, P. **Educação como prática para a liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- HUTCHINS, E. Distributed cognition. In: SMELSER, N. J.; BALTES, P. B. (Org.). **International encyclopedia of the social and behavioral sciences**. Oxford: Elsevier Sciences, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01636-3>
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. São Paulo: Pontes, 2013.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos dos textos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- LEFFA, J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.
- MAIA, J. V. **A leitura crítica a partir da interpretação de charges jornalísticas**. 2011. 220 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. S. Ensino de leitura em ambiente virtual: modelos cognitivos e produção de sentidos. In: MARQUESI, S. C. et al. (Org.). **Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Claraluz, 2008.
- MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**, Maringá, PR, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995.
- OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2006.
- PAULIUKONIS, M. A.. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 239-258.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SILVA, E. T. **Criticidade e leitura: ensaios**. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2005

THORNBURG, D. **Campfires in cyberspace: primordial metaphors for learning in the 21st Century**. 1996. Disponível em: <<http://www.tcpd.org/Thornburg/Handouts/Campfires.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

Artigo recebido em: 21.07.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016