



# Letras & Letras

**Resultados de pesquisas  
desenvolvidas no PROFLETRAS:  
refletindo sobre diferentes  
metodologias de 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 4

ISSN:1981-5239

## Expediente

### Universidade Federal de Uberlândia

*Reitor*

Prof. Valder Steffen Júnior

*Vice-Reitor*

Prof. Orlando César Mantese

*Diretor da EDUFU*

Prof. Guilherme Fromm

*Diretor do Instituto de Letras e Linguística*

Prof. Ariel Novodvorski

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/dez 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.

Diagramação: Fernando Oliveira.

Revisão Inglês: 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-UFJ); Betina Rodrigues da Cunha (UFU); Carlos Augusto de Melo (UFU); Carlos Piovezani Filho (UNESP-CAR); Carmen Lúcia Hernandez 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); Elzimar 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 Olimpio Magalhães (UFMG); José Sueli de Magalhães (UFU); Juliana Santini (UNESP); Kênia Maria de Almeida Pereira (UFU); Krzysztof Migdalski (University of Wrocław); 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 (UnB)  
Vilma Aparecida Gomes (UFU)  
Walleska Bernardino Silva (UFU)



## Sumário

<b>Expediente .....</b>	<b>2</b>
<b>Apresentação .....</b>	<b>5</b>
Resultados de pesquisas desenvolvidas no PROFLETRAS: refletindo sobre diferentes metodologias de ensino de Língua Portuguesa.....	5
<b>Artigos.....</b>	<b>14</b>
Análise do encaminhamento de atividades para a prática de análise linguística em livro didático do Ensino Fundamental.....	14
Contribuições para o ensino das orações principais em construções completivas do português.....	30
Compreensão de professores de Língua Portuguesa acerca da natureza de fenômenos relacionados à fonética e à fonologia subjacentes à dificuldade de escrita de estudantes do ensino básico .....	47
A Prova Brasil como instrumento de avaliação e planejamento de práticas escolares relativas à proficiência leitora.....	65
A entrevista oral produzida por alunos de 8º ano do Ensino Fundamental: aspectos formais e funcionais .....	89
Contribuindo na formação do leitor: propostas com duas obras infantojuvenis de Monteiro Lobato.....	115
Literatura de cordel e letramento literário: uma sequência básica de leitura para “O Romance do Pavão Misterioso”.....	139
Histórias em quadrinhos do Universo Macanudo: um caminho para a formação de leitores críticos .....	165
Quando da tira pouco se tira. O uso da tira no livro didático de Língua Portuguesa: possibilidades e entraves.....	190
Enfoques dialógicos para o ensino e a formação do professor de Língua Portuguesa..	211
Leitura de texto multimodal: explorando a charge no ensino de Língua Portuguesa ...	227
Multiletramentos na escola: o uso do celular e do WhatsApp nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa.....	244
Uma abordagem da progressão temática na argumentação escrita de alunos do Ensino Fundamental.....	272
Práticas de letramento digital na escola: o <i>blog</i> como estratégia de ensino e formação de professores .....	299
Uso pedagógico da rede social Facebook: argumentação em ambiente virtual.....	327

### **Resultados de pesquisas desenvolvidas no PROFLETRAS: refletindo sobre diferentes metodologias de ensino de Língua Portuguesa**

Dando continuidade às apresentações dos artigos do volume 32 da Revista *Letras & Letras*, intitulado “Resultados de pesquisas desenvolvidas no PROFLETRAS: contribuições para o ensino de Língua Portuguesa”, no presente número, reunimos mais quinze artigos, os quais apresentam reflexões acerca das diferentes metodologias de ensino de Língua Portuguesa e propõem uma revisão nas abordagens de ensino em desenvolvimento, mostrando possíveis soluções para a valorização das diversas formações que atravessam o saber escolar. Assim, todos os artigos publicados neste número dizem respeito também aos trabalhos concluídos no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), cujos autores, em sua maioria, foram financiados pela Capes.

Cabe ressaltar que o PROFLETRAS tem o objetivo de formar professores de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, interessados na inovação do ensino em sala de aula. Tais professores precisam urgentemente responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando os princípios fundamentais da construção de uma educação linguística que vise a práticas sociais mediadas pela linguagem.

Tendo em vista esse direcionamento, o objetivo de mais esta publicação é, principalmente, fornecer subsídios teórico-metodológicos para os docentes de Língua Portuguesa de todo o Brasil. Além disso, interessa-nos divulgar os trabalhos desenvolvidos pelos professores no referido Programa, uma vez que, deste modo, tais trabalhos poderão contribuir para o debate e para a reflexão sobre o ensino desse conteúdo. Cabe destacar que, neste número, os artigos contemplam resultados de pesquisas realizadas nos seguintes estados brasileiros: Bahia, São Paulo, Pernambuco, Piauí, Espírito Santo, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Norte e Tocantins.

O primeiro artigo, intitulado “Análise do encaminhamento de atividades para a prática de análise linguística em livro didático do Ensino Fundamental”, de Rita Maria Decarli Bottega e Isabel Mattei, do PROFLETRAS da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), tem como objetivo a análise de algumas atividades de leitura, especificamente, no que se refere

à proposta da prática de análise linguística, em gêneros textuais, do livro *Jornadas.port*, do 9º ano do Ensino Fundamental, das autoras Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho (2012). A proposta das autoras é a de estabelecer relações com a concepção de linguagem apresentada no Manual do Professor. Constatam “que o livro didático, em questão, privilegia encaminhamentos e atividades condizentes com a proposta de análise linguística na seção Recursos linguísticos e, com o ensino de regras gramaticais, nas seções Reflexão sobre a língua e Fique atento...”, o que comprova, portanto, na maior parte dos encaminhamentos, um ensino voltado para o aspecto normativo. Além disso, Bottega e Mattei concluem que são poucas as atividades de análise linguística articuladas à leitura do gênero estudado e, às vezes, há apenas propostas de identificação de classes gramaticais. Importante destacar que, segundo as autoras, no meio acadêmico ainda não há um consenso de que tipo de atividades constitui, de fato, uma prática de análise linguística. No entanto, elas acreditam que as atividades “de identificação dos recursos utilizados (se relacionadas ao texto, posteriormente) são uma boa atividade inicial para a percepção do efeito desses recursos e sua relação com o estilo do gênero”. As conclusões do estudo apontam, sobretudo, para a urgente interferência do professor no material didático presente em salas de aula de todo o país.

No segundo artigo, “Contribuições para o ensino das orações principais em construções completivas do português”, escrito por Adriana Aparecida da Silva, do PROFLETRAS da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara/SP, é apresentada uma proposta de intervenção didática relacionada ao ensino de gramática, de modo a contribuir para um ensino mais significativo da língua, a partir de uma abordagem funcionalista pautada em estudos de Castilho (2012) e Neves (2001). Neste artigo, partindo do pressuposto de que há uma deficiência na maneira como as orações principais são abordadas em livros didáticos do nono ano, tendo em vista que as mesmas não ocupam posição de destaque no estudo das construções complexas, a autora estabelece uma discussão do estatuto semântico-pragmático dessas orações, propondo uma abordagem mais significativa da sintaxe em sala de aula. Como resultados principais da pesquisa, podemos citar as suas contribuições ao ensino das construções completivas, de modo a oferecer “subsídios para um tratamento da gramática, como ressalta Neves (2000), que não se isole da vivência da linguagem”.

O terceiro artigo, denominado “Compreensão de professores de Língua Portuguesa acerca da natureza de fenômenos relacionados à fonética e à fonologia subjacentes à dificuldade de escrita de estudantes do ensino básico”, de Siane Gois Cavalcanti Rodrigues e Gláucia

Renata Pereira do Nascimento, do PROFLETRAS da Universidade Federal de Pernambuco (UPFE), tem como objetivo a análise do tratamento dispensado, por um grupo de 28 professores que atua na rede estadual de Pernambuco, a problemas de ordem fono-ortográfica. A motivação para a pesquisa se deu em razão das contínuas constatações das dificuldades reveladas por alunos do Ensino Fundamental, dos anos finais, e do Ensino Médio na produção de textos. De acordo com as autoras, pesquisas revelam que faltam a esses estudantes conhecimentos relacionados ao processo de aquisição da escrita e, por isso, eles acabam por produzir textos escritos apoiados na oralidade. As análises dos dados coletados com os 28 professores mostram que a questão é muito complexa, uma vez que as respostas evidenciam muitos equívocos e comprovam que muitos não conhecem a natureza de fenômenos de ordem fono-ortográfica e, por isso mesmo, não conseguem explicar os problemas. Tal dificuldade tem como consequência a inabilidade para intervir na resolução de problemas de origem fono-ortográfica. Além disso, essa dificuldade envolve temas polêmicos, tais como a formação inicial e continuada de professores, que são aqueles que têm contato direto com os estudantes da escola básica.

Na sequência, Denise Queiroz Santos e Élide Ferreira, do PROFLETRAS da Universidade Estadual de Santa Cruz- (UESC), Bahia, autoras do quarto artigo, “A Prova Brasil como instrumento de avaliação e planejamento de práticas escolares relativas à proficiência leitora”, analisam as “práticas escolares em cotejo com os índices da Prova Brasil das escolas, referentes às duas últimas aplicações da Prova Brasil anos 2011/2013, sob a luz da Teoria do Efeito Retroativo (SCARAMUCCI, 1998, 2004, 2011; ALDERSON; WAL apud RETORTA, 2003)”. Elas consideram tal avaliação como instrumento de política de gerenciamento e planejamento de práticas escolares relativas à proficiência leitora e fazem uma reflexão sobre o efeito retroativo da referida prova, em três escolas municipais da rede pública de ensino na cidade de Ipiaú/BA, buscando os impactos ou consequências sociais que a Prova Brasil pode exercer sobre o cotidiano das práticas escolares no tocante aos planejamentos em leitura das três escolas pesquisadas. Os resultados do estudo revelam que a Prova Brasil, no contexto estudado, não exerce efeito retroativo – nem positivo, nem negativo -, no ensino e aprendizagem, haja vista que não se notou nenhuma relação entre esse instrumento avaliativo e as práticas de ensino desenvolvidas pelas escolas estudadas.

Já o quinto artigo, “A entrevista oral produzida por alunos de 8º ano do Ensino Fundamental: aspectos formais e funcionais”, de Brígida Barbosa e Iveuta de Abreu Lopes, do PROFLETRAS da Universidade Estadual do Piauí (UEPI), fundamenta-se, teoricamente, nos

pressupostos de: Schneuwly e Dolz (2004); Marcuschi (2010); Fávero, Andrade e Aquino (2012); Koch (2012); Castilho (2011; 2012); Bortoni-Ricardo (2004), entre outros e, ainda, nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A partir da pergunta norteadora “Como a produção do gênero oral secundário entrevista pode mediar o processo ensino-aprendizagem da língua oral no Ensino Fundamental?”, as autoras investigam o desempenho linguístico de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública estadual da cidade de Floriano/PI, na produção do gênero oral entrevista em contexto de ensino e aprendizagem. Os resultados da pesquisa apontam que os participantes da pesquisa conhecem o gênero entrevista oral, seu contexto de uso e sua função, mas necessitam de estratégias de escuta e produção desse gênero mais direcionadas para compreenderem os aspectos mais formais e sua funcionalidade. Segundo as autoras, “a entrevista é um excelente gênero oral secundário para se explorar no Ensino Fundamental, tendo em vista sua dinamicidade, sua interatividade e sua relevância social”.

Também interessado na formação do leitor crítico por meio de textos literários infantojuvenis, Francisco das Chagas Souza Costa, do PROFLETRAS da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Paraíba (PB), escolheu as obras *Emília no País da Gramática* e *O Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato, para a realização de uma pesquisa com turmas de 7º ano. O relato e os resultados deste estudo são por ele expostos em “Contribuindo na formação do leitor: propostas com duas obras infantojuvenis de Monteiro Lobato”, sexto artigo deste número. O autor apresenta uma proposta de uso didático dessas obras lobatianas, com o intuito de dinamizar e aprimorar o processo de formação do leitor crítico, na perspectiva do letramento literário.

Em “Literatura de cordel e letramento literário: uma sequência básica de leitura para ‘O Romance do Pavão Misterioso’”, sétimo artigo deste número, Pedrina Carvalho de Oliveira, Margarida da Silveira Corsi e Alba Krishna Topan Feldman, do PROFLETRAS da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná, relatam os caminhos trilhados para a elaboração de uma sequência básica de leitura do referido romance e para a sua aplicação em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental II. Elas se pautam no que postula Cosson (2014) no tocante ao letramento literário e à proposta de sequência básica de leitura. Na proposta são incluídos diferentes gêneros para leitura, discussão e análise comparativa, o que joga luz à contribuição potencial do material didático elaborado e aplicado pelas pesquisadoras para práticas de letramento literário que contemplem a literatura de cordel.

No oitavo artigo, “Histórias em quadrinhos do Universo Macanudo: um caminho para a formação de leitores críticos”, assinado por Ana Carolina Langoni e Priscila de Souza Chisté do PROFLETRAS do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), as autoras apresentam uma proposta de intervenção didática que utiliza o universo das histórias em quadrinho (HQ), especialmente as HQ do quadrinista argentino Ricardo Liniers Siri, visando, sobretudo, a contribuir com a formação do leitor crítico. Tais HQ, cujas histórias, muitas vezes, são marcadas pelo questionamento de problemas sociais e políticos, além de constantemente incentivarem a leitura de livros – motivos pelos quais as autoras escolheram trabalhar com o Universo Macanudo – foram trabalhadas à luz, sobretudo, dos conceitos bakhtinianos de linguagem, dialogismo e responsividade. A proposta envolveu a parceria entre duas professoras de Língua Portuguesa e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do estado do Espírito Santo que, envoltas por uma metodologia de pesquisa colaborativa, desenvolveram uma série de atividades pautadas nos estudos de Vygotsky (2010) sobre a importância da mediação do professor, bem como nas contribuições de Saviani (2011) no que se refere aos “momentos pedagógicos”. De acordo com as autoras, a pesquisa lhes permitiu constatar que o uso de HQ no ensino de Língua Portuguesa pode, sim, contribuir para a formação de leitores críticos, desde que exista adequação temática e formal em seu uso. E ressaltam: “não basta ler balões e ver a gramática que está posta no texto. É preciso compreender o modo como os quadrinhos foram estruturados, compreender os elementos visuais utilizados e colocá-los em diálogo com o conteúdo apresentado na discussão da tirinha”.

Em “Quando da tira pouco se tira. O uso da tira no livro didático de Língua Portuguesa: possibilidade e entraves”, nono artigo, escrito por Tadhá Simone Azevedo Ralile e Nair Floresta Andrade, do PROFLETRAS da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Bahia, podemos observar que são apresentados os resultados de uma pesquisa que tem como objetivo geral verificar a presença (e não presença) das “tiras” e o tratamento que elas recebem em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, em especial, do 9º ano. Para a análise, as autoras compuseram um *corpus* formado por três coleções, a saber: “Projeto Teláris: Português” (BORGATTO, 2012); “Português: linguagens” (CEREJA, 2012) e “Português: Ideias & Linguagens” (DELMANTO, 2009). Como resultados principais da investigação, as pesquisadoras concluem que “quando da Tira pouco se tira, corre-se o risco do texto tornar-se um entrave para o desenvolvimento da capacidade leitora do aluno” e, além disso, observam que os enunciados que acompanham as “tiras” analisadas não estão adequados às orientações



mais atuais de ensino de Língua Portuguesa e, portanto, não contribuem para a prática de um ensino reflexivo de língua.

No décimo artigo, “Enfoques dialógicos para o ensino e a formação do professor de Língua Portuguesa”, Ester Maria de Figueiredo Souza, do PROFLETRAS da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), expõe resultados de pesquisas concluídas no referido programa, as quais foram desenvolvidas sob sua orientação. Elas são construídas com base em pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012) e usam o protótipo didático como instrumento de geração de dados da pesquisa. De acordo com a autora, os resultados indicam mudanças significativas no tocante à prática dos mestrandos-pesquisadores. Ela destaca que o trabalho com os protótipos didáticos “inclui e potencializa as práticas de oralidade, a intercalação de gêneros e a valorização de conhecimentos prévios pelo aluno e, nesse sentido, é um embrião que se modaliza e se ajusta às condições efetivas de ensino, uma atividade em constante readequação e construção; é um ponto de partida de um projeto maior”.

Aluizio Lendl Bezerra, Eliete Alves Lima e Marcos Nonato Oliveira, do PROFLETRAS da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus CAMEAN*, em Pau dos Ferros, no décimo primeiro artigo, “Leitura de texto multimodal: explorando a charge no ensino de Língua Portuguesa”, apresentam resultados de um trabalho centrado no ensino de leitura do gênero charge, por meio de uma abordagem multimodal, baseada em Kress e Van Leeuwen (2006). Esse trabalho foi desenvolvido com alunos do 9º ano de uma escola pública da cidade de Almino Afonso, localizada no interior do estado do Rio Grande do Norte. Os autores destacam a relevância de se explorar os modos semióticos que compõem os textos e defendem que “o ensino de Língua Portuguesa precisa promover novas práticas que viabilizem os multiletramentos exigidos pelas relações sociais contemporâneas”.

Em “Multiletramentos na escola: o uso do celular e do WhatsApp nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa”, décimo segundo artigo deste número, Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares e Débora Katiene Praxedes Costa Morais, do PROFLETRAS da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em Mossoró, expõem resultados de uma pesquisa na qual focalizam práticas de letramentos no espaço digital do WhatsApp e propõem práticas sociais de leitura e de escrita com o uso do celular e do WhatsApp. Elas tomam como aporte teórico estudos sobre os letramentos, os multiletramentos, as novas tecnologias e a tecnologia *mobile*, tais como os de Street (2014), Hamilton (2000), Kleiman (2008), Rojo (2012; 2013; 2015), Cope e Kalantzis (2000), Coscarelli e Ribeiro (2011) e Merije



(2012). Os resultados evidenciam uma contribuição significativa do trabalho com base na pedagogia dos multiletramentos para a produção escrita dos alunos e demonstram que o uso do celular e do WhatsApp nas práticas de letramentos pode intensificar a interatividade e a criticidade do alunado.

No décimo terceiro artigo, “Uma abordagem da progressão temática na argumentação escrita de alunos do Ensino Fundamental”, Vanessa Luciana Santos e Arlete Ribeiro Nepomuceno, do PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Minas Gerais, destacam resultados de estratégias de intervenção aplicadas, com o propósito de desenvolver, nos alunos, habilidades de ordenação e organização de ideias na produção do texto argumentativo escrito, com foco na progressão temática. O trabalho foi desenvolvido com alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Montes Claros/MG e construído com base nos pressupostos da Linguística Textual (KOCH; ELIAS, 2012; KOCH, 2013), da Teoria da Argumentação (PERELMAN; TYTECA, 2005) e da Semiologia da Análise do Discurso (CHARAUDEAU, 2009). As pesquisadoras evidenciam a necessidade do estudo da argumentação em todo ano de escolaridade, e os resultados do estudo indicam que as estratégias interventivas levam os alunos a um melhor desempenho no tocante à progressão temática numa perspectiva mais discursiva do uso da língua.

O décimo quarto artigo, “Práticas de letramento digital na escola: o *blog* como estratégia de ensino e formação de professores”, de Érica de Cássia Maia Ferreira Rodrigues e Luiza Helena Oliveira da Silva, do PROFLETRAS da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* de Araguaína, é fruto de um estudo que surgiu da identificação da ociosidade do laboratório de informática em uma unidade escolar de Araguatins e das dificuldades de docentes no tocante ao uso da tecnologia digital. Nesse sentido, esse estudo nasceu dentro da escola e foi produzido para a escola. Tendo em vista esses problemas e a necessidade de integração das tecnologias aos conteúdos, as autoras desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de “analisar os usos do digital como estratégia de ensino de leitura e escrita colaborativa, numa turma da educação básica em escola no norte do Tocantins”. Para atingir esse objetivo, foram realizadas duas propostas de intervenção pedagógica: uma voltada para a criação de um *blog*, o que incluiu a produção de textos de diferentes gêneros a partir de atividades de leitura e escrita colaborativa; outra centrada na capacitação de professores para os usos dos recursos digitais como estratégia de apoio ao ensino. Os estudos do letramento e da semiótica discursiva constituíram o aporte

teórico adotado pelas pesquisadoras e, no artigo, elas analisam dados gerados por meio de entrevistas com professores, de produção textual pelos alunos e de registros feitos durante a realização de oficina com os professores. Os resultados demonstram a relevância do trabalho desenvolvido na escola e seu potencial transformador.

Finalizando o número 4 do volume temático 32 (“Resultados de pesquisas desenvolvidas no PROFLETRAS: contribuições para o ensino de Língua Portuguesa”), o décimo quinto artigo, intitulado “Uso pedagógico da rede social Facebook: argumentação em ambiente virtual”, foi produzido por Leila Tupinambá Silva, do PROFLETRAS da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Minas Gerais. A partir da identificação de dificuldades de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental de escola pública, no tocante à produção de textos argumentativos, e considerando o interesse desses discentes por tecnologias digitais, a autora desenvolveu um projeto educacional de intervenção com o intuito de minimizar as dificuldades observadas. Para isso, fez um diagnóstico inicial, por meio da análise de produções iniciais de textos do tipo argumentativo, realizadas pelos 21 estudantes participantes, criou um grupo fechado denominado “Ponto de vista”, na rede social Facebook, no qual os alunos produziram comentários sobre diferentes textos e, após o desenvolvimento da proposta de intervenção, solicitou aos alunos uma produção final. A produção inicial foi analisada a partir de algumas categorias estabelecidas com base nas habilidades propostas para a produção de textos argumentativos no Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua de Portuguesa para o Ensino Fundamental. Na análise dos *logs* das participações dos alunos no grupo “Ponto de vista”, do Facebook, a pesquisadora observou a capacidade de exposição de opiniões, por parte dos alunos, e o envolvimento deles na atividade. A produção final foi comparada à inicial, com o propósito de averiguar se o desenvolvimento da proposta de intervenção havia contribuído para minimizar as dificuldades relacionadas à produção de textos argumentativos. Essa análise comparativa evidenciou um progresso significativo no padrão de desempenho dos discentes. De acordo com a autora, esse progresso se deve, em grande parte, ao trabalho envolvendo as redes sociais, pois promoveu uma maior participação e um maior envolvimento dos alunos na leitura de diferentes textos e na produção de textos constituídos, predominantemente, pelo tipo argumentativo.

Sem dúvida, como pode ser observado pela apresentação dos artigos que compõem este número, temos em mãos um conjunto de resultados de pesquisas que representa o potencial do Mestrado Profissional em Letras e que poderá, assim como os outros dois números que

compõem nosso volume temático, constituir-se como fonte de estudo e pesquisa para professores de Língua Portuguesa de todo o país, bem como para todos aqueles interessados no processo de ensino-aprendizagem de Português como língua materna e na formação continuada de professores.

Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU)

Eliana Dias (UFU)

Talita de Cássia Marine (UFU)

(Organizadoras)

Letras & Letras

## **Análise do encaminhamento de atividades para a prática de análise linguística em livro didático do Ensino Fundamental**

### **Analysis of linguistic analysis-oriented activities in a textbook used in the Middle School**

Rita Maria Decarli Bottega\*  
Isabel Mattei\*\*

**RESUMO:** O livro didático distribuído gratuitamente aos alunos de escolas públicas do país constitui-se, em grande parte das vezes, como o principal material de apoio utilizado pelos professores da Educação Básica. Diante dessa realidade, a proposta deste artigo é analisar algumas atividades voltadas para o ensino de leitura, especificamente no que se refere à proposta da prática de análise linguística em gêneros textuais do livro do 9º ano do Ensino Fundamental intitulado *Jornadas.port*, das autoras Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho (2012), buscando estabelecer relações com a concepção de linguagem apresentada no Manual do Professor. A análise das seções selecionadas – *Recursos linguísticos*; *Reflexão sobre a língua*; e *Fique atento...* – tiveram como foco, além do conteúdo apresentado no Manual do Professor, os contrastes entre o ensino normativo e o ensino reflexivo (análise linguística). Constatou-se, a partir das análises, que o livro em questão privilegia encaminhamentos e atividades condizentes com a proposta de análise linguística, na seção *Recursos linguísticos*, e com o ensino de regras gramaticais, nas seções *Reflexão sobre a língua* e *Fique atento...*, estabelecendo, portanto, na maior parte dos encaminhamentos, um direcionamento voltado para o ensino normativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro didático. Ensino Fundamental. Análise linguística.

**ABSTRACT:** The textbook freely distributed to students in the Brazilian public schools is usually the major support material used by Basic Education Teachers. This article aims to analyze some reading-oriented activities—especially how they propose linguistic analysis of textual genres—in a middle school textbook, namely *Jornadas.port*, by Dileta Delmanto and Laiz B. de Carvalho (2012), while also seeking to establish relations with the conception of language presented in the Teacher’s Guide. The analysis of three selected sections focused on both the content presented in the Teacher’s Guide and the contrasts between normative teaching and reflective teaching (linguistic analysis). The analyses pointed out that the textbook proposes activities oriented to linguistic analysis in one of the sections and activities oriented to grammar rules in two other sections. Therefore, most of the activities are oriented to a normative teaching of the Portuguese language.

**KEYWORDS:** Textbook. Middle School. Linguistic analysis.

\* Doutora em Educação, docente do Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e do PROFLETRAS.

\*\* Aluna do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Professora da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Paraná.

## 1 Introdução

Apesar de ser consenso que o livro didático (doravante, LD) deva servir apenas como material de apoio ao trabalho do professor nas salas de aula, por diversos motivos, que não se pretende aqui descrever, em muitos casos, ele tem-se configurado como um (quase) material exclusivo direcionador do trabalho docente. Perceber como o LD relaciona a concepção de linguagem assumida às atividades propostas tem sido um instrumento auxiliar nos momentos de escolha dessa ferramenta pedagógica disponível aos alunos e professores da Educação Básica.

O LD tem orientado as ações dos professores de Língua Portuguesa, principalmente no que se refere aos encaminhamentos da leitura e da produção escrita. No que diz respeito ao ensino da gramática, desde a década de 1980, há alguns estudos que propõem um trabalho reformulado de reflexão sobre a língua, que se convencionou chamar de análise linguística.

As restrições em relação ao ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa já vêm sendo apresentadas há muitas décadas no meio acadêmico. Tais questionamentos envolvem desde a organização da própria gramática normativa até o resultado de tal ensino para desenvolver ou potencializar as habilidades básicas de leitura e escrita e desenvolver a competência discursiva dos alunos.

Essas discussões suscitaram novas sugestões de trabalho com reflexão sobre a língua numa perspectiva discursiva, tanto no meio acadêmico como em documentos oficiais. A maioria dos livros didáticos, apesar das tentativas de reformulação desse ensino, ainda permanecem muito vinculados à tradição gramatical, embora um dos documentos que serve de base para a recomendação dos livros didáticos públicos para a Educação Básica sejam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que sugerem como a forma mais adequada para o trabalho com a linguagem a prática da análise linguística.

Os livros didáticos, vinculados ao PNLD (Programa Nacional de Livro Didático), vêm acompanhados do Livro ou Manual do Professor, que traz os direcionamentos epistemológicos do que está proposto no livro do aluno, apresentando as concepções norteadoras do material e encaminhamentos didáticos para as várias unidades do material, configuradas como “orientações ao professor”, que incluem as concepções adotadas e a forma de organização do próprio material. Além disso, no Livro do Professor, há as respostas “consideradas corretas” das atividades que são destinadas aos alunos. Trata-se, portanto, de uma versão do livro do

aluno, com o acréscimo dos elementos teóricos norteadores das atividades e as respostas das questões.

Diante desse contexto, o foco desta análise volta-se para a percepção de como o LD aborda a análise linguística na prática de leitura de gêneros textuais e a relação dessa abordagem com a concepção apresentada pelas autoras no Manual do Professor. Trata-se de uma confrontação entre as concepções teóricas apresentadas no livro do professor em relação à análise linguística e as atividades sobre a língua que são propostas no livro do aluno. Para isso, selecionamos nas análises as seções que têm como foco um trabalho mais sistemático sobre análise linguística, sendo elas: *Recursos linguísticos*; *Reflexão sobre a Língua* e *Fique atento*. A confrontação das seções com a base teórica foi elaborada a partir das considerações intituladas *Concepções teóricas que embasam a coleção*; *Nossa proposta* e *Estrutura dos livros e das unidades* constantes do Manual do Professor.

Para dar conta do proposto, este texto encontra-se assim organizado: elementos teóricos em relação à prática de análise linguística; apresentação do objeto de análise (bases teóricas destinadas aos docentes e atividades propostas aos alunos) e análise comparativa entre os pressupostos apresentados no Manual do Professor e os encaminhamentos das seções destinadas aos alunos.

## **2 Análise linguística: uma proposta discursiva para o ensino da língua**

Vários autores conceituam e sugerem atividades de prática de análise linguística relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa. A primeira referência à expressão, indicando uma reflexão sobre a língua como prática de sala de aula não apenas em seus aspectos gramaticais, mas discursivos, estilísticos, funcionais foi de autoria de João Wanderley Geraldi. Em 1984, para subsidiar atividades em um projeto de formação de professores do Ensino Fundamental no Oeste do Paraná, foi publicado o livro *O texto na sala de aula*, organizado por Geraldi, com o objetivo de repensar o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Nele, é apresentada uma proposta que articula as práticas de leitura, escrita e análise linguística. Inicialmente, a orientação de Geraldi (1984) era vincular a análise linguística à prática de produção escrita dos alunos. Em publicações posteriores, o autor amplia a sugestão estendendo essa prática para as atividades de leitura: “Criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer na produção de textos, quer na leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise lingüística se dá” (GERALDI, 2000, p. 189).

Bezerra e Reinaldo (2013) apresentam a evolução do conceito de análise linguística vinculada ao ensino de Língua Portuguesa, desde o seu surgimento (1984) até a primeira década do século XXI.

Se, em 1984, o foco era a adequação do texto às categorias gramaticais e às estruturas textuais – narrativas, descritivas, dissertativas, normativas e de correspondência (GERALDI, 1984) –, nos anos 90, esse foco passa a ser categorias do texto e/ou do discurso (GERALDI, 1993), para chegar à primeira década do século XXI apontando para categorias oriundas das teorias de gênero. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 34)

Após apresentar esse retrospecto, as autoras concluem que são necessários alguns requisitos para que a prática de fato se efetive na Educação Básica.

Para fazermos *análise linguística* no Ensino Fundamental e Médio, temos como pontos básicos: a concepção de língua como interação; a indução como procedimento metodológico, por meio de atividades epilinguísticas; o estudo de dados linguísticos heterogêneos (pois heterogênea é a língua); a observação desses dados (microunidades) nas macrounidades (textos); e a sistematização da análise, como resultado da observação feita, por meio de atividades metalinguísticas... (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 64, grifos das autoras)

Mendonça, por sua vez, define análise linguística, numa perspectiva sociointeracionista de língua, como constituinte de “um dos três eixos básicos do ensino de língua materna, ao lado da leitura e da produção de textos” (MENDONÇA, 2006, p. 206). Segundo a autora, essa prática surge como uma proposta “que teria como objetivo central refletir sobre elementos e fenômenos lingüísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem” (MENDONÇA, 2006, p. 206). Para diferenciar o ensino da gramática e a proposta de análise linguística, a autora apresenta o Quadro 1.

A diferenciação acima apresentada demonstra, na primeira coluna, uma abordagem estruturalista e, na segunda, uma abordagem discursiva. A autora afirma ainda que o Ensino Fundamental deve articular as atividades de análise linguística às de leitura e escrita, evitando sistematização de nomenclatura. Já, no Ensino Médio, além de ampliar essas habilidades, os alunos devem dominar a nomenclatura.

Se o EFI deve se voltar essencialmente para a apropriação do sistema de escrita e para a ampliação das experiências de letramento dos alunos, com ênfase nas práticas de leitura e escrita, esse trabalho é ampliado no EF II, com acréscimo de outras habilidades e outros conceitos, estes devidamente nomeados. O EM, por sua vez, continua essa abordagem, mas o aluno deve, além de permanecer desenvolvendo habilidades de leitura e escrita, ter acesso sistemático às nomenclaturas técnicas, saberes culturalmente construídos e



socialmente valorizados. Negar aos alunos esse conhecimento é um equívoco por várias razões. (MENDONÇA, 2006, p. 218)

Quadro 1 – Diferença entre ensino de gramática e prática de análise linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Privilégio das habilidades metalinguísticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase nos conteúdos gramaticais, como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade da norma-padrão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade dos efeitos de sentido.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade privilegiada: o texto.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.</li> </ul>

Fonte: Mendonça (2006, p. 207).

Mesmo apresentado algumas variações entre as definições, é consenso que a análise linguística é uma prática discursiva, que envolve atividades de língua em uso, ao atentar para os recursos expressivos empregados em textos lidos e produzidos pelos alunos, num processo de interação verbal, sob a perspectiva de teorias linguísticas modernas, objetivando ampliar a competência de escrita e leitura dos alunos. Trata-se de um trabalho com a “língua em uso”, seja para a produção, seja para a leitura de texto.

Teoricamente, a prática de análise linguística está muito bem definida, mas, nos livros didáticos, como é explorada? Esse material de apoio ao professor contempla tal encaminhamento? É o que pretendemos verificar na análise a seguir.

### 3 Apresentação da proposta do LD

Conforme informamos na introdução deste texto, nossa proposta é analisar a relação entre os pressupostos apresentados no Manual do Professor e os encaminhamentos das seções selecionadas no LD do 9º ano do Ensino Fundamental.

A coleção de que faz parte o livro analisado – *Jornadas.port* – é organizada em quatro volumes destinados a alunos do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e é de autoria de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho. Teve sua primeira edição no ano de 2012, pela Editora Saraiva, e é adotada como material didático em escolas públicas e particulares do país. A coleção foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a última escolha realizada pelos professores das séries finais do Ensino Fundamental.

De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC)<sup>1</sup>, o PNLD teve início em 1929, constituindo-se como o mais antigo programa de distribuição de livros didáticos para as escolas públicas. Foi modificado e aperfeiçoado desde então e, com exceção da Educação Infantil, atende atualmente a todos os níveis da Educação Básica.

A coleção em análise foi selecionada na última escolha realizada para os anos finais do Ensino Fundamental (no ano de 2014), para distribuição nas escolas estaduais de um município do Oeste do Paraná e localiza-se em quarto lugar entre as coleções mais distribuídas pelo Programa, conforme o Quadro 2, em que L significa livro do aluno e M, livro do professor.

Quadro 2 – PNLD 2014 – Coleções mais distribuídas por componente curricular Português (recorte)

	Código	Título	Tipo	Qtde. Página	Cad. Tipoq.	Quantidade	Quantidade por Coleção
4º	27399C0124	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	L	320	21	366.200	1.323.698
	27399C0124	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	M	368	24	7.076	
	27399C0125	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	L	320	21	329.379	
	27399C0125	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	M	368	24	6.687	
	27399C0126	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	L	320	21	308.661	
	27399C0126	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	M	368	24	6.461	
	27399C0127	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	L	320	21	292.806	
	27399C0127	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	M	368	24	6.428	

Fonte: PNLD. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

O volume que compõe a análise em questão é o destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental e contempla as orientações direcionadas aos professores desse nível de ensino.

<sup>1</sup> Informações retiradas da página do PNLD. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

Nesse livro, observamos a concepção teórica adotada – constante do Manual do Professor – e a sua relação com o encaminhamento metodológico dado às atividades de análise linguística<sup>2</sup>.

A fim de facilitar o trabalho de escolha pelos professores da Educação Básica, o MEC fornece um guia geral no qual, dentre outras informações e orientações, são apresentadas resenhas das coleções, com destaque aos eixos de ensino de Língua Portuguesa: leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos. Na análise realizada pelo PNLD, especificamente em relação à forma com que a coleção trabalha com os conhecimentos linguísticos, aparecem considerações favoráveis e desfavoráveis. De acordo com esse documento de orientação geral, a coleção da qual faz parte o LD aqui analisado, embora apresente práticas tradicionais de ensino (metalinguagem e frases descontextualizadas), propõe atividades de análise linguística que “propiciam a reflexão sobre aspectos relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência em leitura e escrita quanto para a capacidade de análise de fatos de língua e de linguagem.” (BRASIL, 2013, p. 64).

Esse comentário geral é detalhado posteriormente em uma análise de cada eixo apresentado pela obra.

Na abordagem dos conhecimentos linguísticos, a coleção mescla as perspectivas textual-discursiva e morfossintática. Este eixo é contemplado especificamente em três seções: “Reflexão sobre a língua”, “Atividades” e “Fique atento...”, que se destinam, respectivamente, a expor conceitos gramaticais explorados a partir de textos, a retomar e a exercitar os conhecimentos abordados e a trabalhar tópicos particulares de pontuação, ortografia, acentuação e aspectos morfossintáticos pertinentes à unidade. Na seção “Reflexão sobre a língua”, boxes e quadros têm a função de sintetizar e sistematizar os conteúdos estudados. Em uma subseção intitulada “Revisores do cotidiano”, a proposta é discutir situações de ordem prática, problemas de textualidade ou questões que possam causar dúvidas em situações do dia a dia. A última seção, “Ativando habilidades”, compõe-se de questões extraídas de avaliações nacionais, como Enem e Saeb. Em meio a atividades que exploram e constroem conhecimentos linguísticos de forma contextualizada e reflexiva, porque apoiadas na construção da textualidade, há outras que não se ocupam dos conhecimentos linguísticos em sua relação com o texto. Questões mais tradicionais, de preenchimento de lacunas ou de palavras ou frases descontextualizadas, têm uma finalidade específica de fixação do conhecimento, distanciando-se do texto. Por isso o eixo dos conhecimentos linguísticos, ao mesmo tempo em que propicia a reflexão sobre aspectos relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência em leitura e escrita quanto para a capacidade de análise de fatos de língua e de linguagem, ainda dispensa um espaço significativo para o estudo da gramática tradicional. (BRASIL, 2013, p. 67-68)

---

<sup>2</sup> Esse eixo de ensino da língua aparece com diferentes nomenclaturas: análise linguística (GERALDI, MENDONÇA e outros), conhecimentos linguísticos (PNLD), gramática contextualizada dentre outras.

O livro *Jornadas.port*, destinado ao 9º ano, está organizado em oito unidades temáticas, com diferentes seções, que apresentam finalidades específicas. Os gêneros trabalhados em cada unidade são descritos pelas autoras em quadro de conteúdo inserido nas orientações aos professores (cf. Quadro 3).

Quadro 3 – Gênero textual proposto em cada unidade para o 9º ano do Ensino Fundamental

<b>Unidade</b>	<b>Gêneros</b>
1	Conto
2	Publicidade institucional impressa e folheto de divulgação (fôlder)
3	Relatório escolar de experiência científica e relatório de visita
4	Samba-enredo e rap
5	Artigo de opinião e poema
6	Roteiro de cinema e roteiro de propaganda para a TV
7	Conto de terror, conto de humor
8	Editorial, charge e cartum

Fonte: adaptado de Delmato; Carvalho (2012, p. 30).

No Manual do Professor, aparecem sistematizados os conteúdos gramaticais trabalhados nos exemplares da coleção. No Quadro 4, estão reproduzidos os conteúdos referentes ao volume destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental, objeto desta análise.

Quadro 4 – Conteúdos gramaticais, por unidade, constantes do LD do 9º ano

<b>Unidade</b>	<b>Conteúdos gramaticais</b>
1	Processo de formação de palavras: composição, onomatopeia, abreviação vocabular, neologismo, estrangeirismo (ou empréstimo)
2	Período simples e composto (revisão); período composto por coordenação
3	Período composto por subordinação; orações subordinadas substantivas
4	Linguagem poética e figuras de linguagem; orações subordinadas adverbiais
5	Pronome relativo, orações subordinadas adjetivas
6	Orações reduzidas
7	Concordância nominal e plural dos adjetivos compostos
8	Concordância verbal

Fonte: adaptado de Delmato e Carvalho (2012, p. 31).

No Manual do Professor, as autoras apresentam as concepções teóricas que embasam a coleção. Em Linguagem e letramento, os autores referenciados são Marcuschi (2008) para questões de linguagem, Soares (2003) e Rojo (2009) para letramento.

Ao tratar da concepção de linguagem, ela é apresentada como prática social que deve ser adequada às variadas situações de comunicação.

O projeto desta coleção desenvolve-se no bojo de uma concepção de linguagem que rompe com as correntes que tratam a língua como fenômeno

separado do universo social e histórico. Nessa perspectiva, a língua é muito mais que um sistema regido por regras gramaticais. (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 5)

A concepção de letramento envolve, para além da leitura e da escrita, a participação competente do sujeito em eventos cujas práticas apresentem funções relevantes. “Nesta coleção, entendemos letramento como o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas participa competidamente de eventos em que as práticas de leitura e escrita têm uma função essencial” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 5).

A proposta de aprendizado por meio da interação é baseada nos estudos de Vygotsky. As autoras defendem que as práticas educacionais deveriam ser renovadas, criando contextos significativos de aprendizagem e propostas didáticas que valorizem a interação na construção do conhecimento.

Sobre o estudo da língua, as autoras abrem o texto com uma citação de Moura Neves (2003), na qual se diz que o objeto de análise no âmbito pedagógico deve ser a língua em funcionamento e não a gramática desvinculada do uso da língua. Citando Neves (2003) e Travaglia (2011), as autoras afirmam que, ainda que o trabalho com a gramática seja indispensável em sala de aula, uma vez que ela se constitui num sistema de regras da língua em funcionamento, “é fundamental não encarar o ensino da gramática como um fim em si mesmo ou como uma atividade desvinculada do trabalho com leitura e produção de textos” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 11).

O aluno deve compreender que o verdadeiro papel da gramática dentro da língua, para as autoras, é contribuir para a atribuição de sentido ao texto, de qualquer gênero.

Assim sendo, procuramos contemplar, nas atividades de reflexão sobre a língua, os variados recursos, mecanismos e regularidades indispensáveis à construção de um texto e que, em seu conjunto e articulação, constituem a gramática da língua. [...] O domínio seguro do repertório linguístico-discursivo à sua disposição e adequado à sua faixa etária, aliado à capacidade de escolher de que gênero lançará mão para seu projeto de dizer, permitirá ao aluno o desenvolvimento de sua competência comunicativa. (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 11-12)

No item que apresenta a estrutura geral dos livros e das unidades da coleção, as autoras explicitam a organização da coleção, destacando que cada volume é organizado por gêneros textuais e é composto por oito unidades correspondentes ao trabalho em nove meses letivos. Cada unidade contempla um ou dois gêneros, cuja abordagem é desenvolvida em seções,

subseções e boxes. Para este trabalho, foram destacadas as citações que apresentam as seções que desenvolvem o trabalho de estudo da língua, conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Descrição das seções, subseções e boxes do livro analisado que abordam o trabalho com análise linguística na voz das autoras

Seção/Subseção/Boxe	Descrição
<i>Recursos linguísticos</i>	Trata-se de atividades que visam ao trabalho com os recursos linguístico-discursivos geralmente empregados no gênero explorado. O objetivo é desenvolver no aluno a habilidade de reconhecer os efeitos de sentido criados no texto pelos diferentes usos linguísticos, mobilizando não só o campo lexical referente ao conteúdo em foco, como também empregando estruturas linguísticas adequadas à situação de comunicação. Entendemos como recursos linguístico-discursivos aqueles mecanismos como coerência e coesão textuais, a identificação de vozes no texto, a referenciação pronominal e semântica, entre outros. A(s) variedade(s) linguística(s) típica(s) do gênero é(são) também abordada(s) nessa seção. [...]
<i>Reflexão sobre a língua</i>	Com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aluno, sem deixar de oferecer-lhe oportunidades para refletir sobre os diferentes recursos de que a língua dispõe, e percebendo que a gramática não é algo desprovido de utilização pragmática, nessa seção trabalhamos os fenômenos linguísticos de forma articulada aos textos estudados na unidade. Ao longo da coleção, a seção é constituída de movimentos de ir e vir que caracterizam o estudo em espiral: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ de forma assistematizada: um conteúdo que é focado em uma ocasião ou em uma unidade pode aparecer em muitos outros momentos, visto por novos ângulos ou aprofundado. A preocupação central, nesses casos, é a ampliação da capacidade de uso dos recursos que a língua oferece na construção de determinado gênero.</li> <li>➤ de forma sistematizada, focalizando, de maneira sequenciada, os conteúdos gramaticais tradicionalmente estudados em cada ano. Também voltado para a aquisição de novas habilidades linguísticas, esta forma de trabalhar é definida pela preocupação de levar o aluno a raciocinar, levantar hipóteses, descobrir e utilizar conceitos que o ajudem a entender cada vez melhor o sistema subjacente a sua língua e as instruções de sentido contidas nos diversos recursos linguísticos que tem a sua disposição. Embora não seja um espaço dedicado exclusivamente à metalinguagem, nele também se reserva espaço à gramática teórica e à descritiva, para que o aluno tenha muitas e variadas oportunidades de refletir sobre linguagem. [...]</li> </ul>
<i>Fique atento...</i>	Essa seção focaliza habilidades linguísticas mais específicas, chamando a atenção do aluno para aspectos ligados ao conteúdo gramatical (uso dos pronomes oblíquos, posições do adjetivo em relação ao substantivo etc.), à textualidade (coesão, coerência, conexão etc.), à ortografia, à acentuação e à pontuação.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2011, p 21-22).

Conforme palavras das autoras que constam no Manual do Professor, a prática de análise linguística é garantida no referido LD, de modo a proporcionar aos alunos a devida reflexão sobre a língua. Mas será essa a realidade representada pelas atividades? É o que pretendemos conferir na seção seguinte.



#### 4. Análise comparativa: manual do professor e atividades propostas

A primeira seção que analisamos no LD foi *Recursos linguísticos*, na qual as autoras propõem um trabalho com análise linguística – conforme a compreensão de estudiosos do assunto como Geraldini (1984; 2000) e Mendonça (2006) – como uma prática articulada à leitura do gênero, com o objetivo de refletir sobre os recursos linguísticos característicos, a fim de que possam perceber e utilizar estruturas linguístico-discursivas adequadas à situação de interação social. Nas atividades dessa seção, embora os exercícios propostos estejam relacionados ao texto estudado e a maioria das atividades explorem os sentidos que esses recursos suscitam no texto, algumas atividades são apenas de identificação dos elementos linguísticos, sem relacioná-los ao texto e ao estilo do gênero. Outras apresentam alguma relação, principalmente em comentários anteriores ou posteriores à identificação. Muitas vezes, ainda, esses comentários são vagos e limitam-se a dizer que é um recurso comum nesse gênero, não explicitando que efeitos de sentido esse recurso cumpre para corresponder à finalidade do texto ou do gênero. Para melhor visualizarmos, apresentamos alguns exemplos:

##### **Exemplo 1** – (Identificação de formas linguísticas e comentário sobre seus usos)

Nos trechos a seguir, as formas verbais destacadas estão no presente, no passado ou no futuro. Observe o quadro e indique o que cada uma expressa em relação ao tempo verbal.

[...]

a) “Agora é como um piquenique: **estamos** no Morro da Viúva, homens, mulheres e crianças, **comemos** sanduíches e **tomamos** água da fonte, límpida e fria.”

[...]

(DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 20-21)

Mesmo que vá além do conteúdo gramatical de apenas identificar o tempo e modo verbal, mas compreender a representação desses verbos no texto, ainda aparece apenas como uma identificação, sem relacionar ao conteúdo do texto ou ao estilo do gênero.

O comentário que segue, tentando fazer essa relação a um determinado tipo de recurso utilizado no conto é apresentado de maneira vaga.

No processo de construção do flashback e flashforward, o uso dos tempos verbais (presente, pretérito e futuro) colabora para a obtenção de **determinado efeito temporal** na ação da narrativa. (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 21, grifos nossos).



Outro elemento que se percebe nesse comentário (e no direcionamento dado à exploração do texto), embora não seja o foco desta análise, um destaque maior à constituição de tipologia narrativa do que ao gênero conto.

**Exemplo 2** (Identificação e relação com o conteúdo do texto)

[...]

- a) As frases destacadas em itálico representam a fala de quem? Essa representação é feita em discurso direto ou indireto?
- b) Esse modo de indicar as falas é usual? Explique.
- c) Que efeito de sentido essa escolha causa no leitor?
- d) Isso ocorre em todos os momentos em que há representação de falas? Copie um trecho que comprove sua resposta. (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 20).

No exemplo 2, é apresentado um trecho do texto em que o discurso direto é marcado pelo uso do itálico e as perguntas tentam explorar tanto a utilização não usual dessa forma quanto o efeito de sentido da escolha do discurso direto.

**Exemplo 3** (Mera identificação de elementos linguísticos)

[...]

- a) Qual das duas letras de samba-enredo segue a norma-padrão?
- b) Identifique em um dos dois textos o uso de termos da linguagem informal.
- c) No que se refere à linguagem, o samba-enredo “Sonho de um sonho” aproxima-se mais de qual dessas duas letras? Há alguma diferença entre ele e os sambas reproduzidos? (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 124)

No exemplo 3, após apresentar trechos de outros sambas-enredo (gênero explorado na leitura), a atividade destaca apenas identificação de elementos presentes neles sem comentário ou análise. Essa seção aparece apenas após a Leitura 1, com a sugestão de algumas atividades, normalmente de uma a duas páginas.

A seção acima descrita – *Recursos linguísticos* – é a que mais se aproxima ao trabalho de análise linguística nos moldes teóricos apresentados. A proposta de atividades inclui, normalmente, uma reflexão sobre os usos linguísticos explorados no texto e, ainda que às vezes não ultrapasse a identificação desses recursos ou apresente comentários vagos, abre grande possibilidade de o professor complementar essas lacunas.

A proposta constante no Manual do Professor para a seção *Reflexão sobre a língua* é desenvolver um trabalho com fenômenos linguísticos de maneira articulada aos textos estudados na unidade, oferecendo ao aluno possibilidade de refletir sobre os recursos linguísticos disponíveis na língua. Alguns conteúdos, de acordo com as autoras, serão

desenvolvidos de forma assistematizada (conteúdos que se repetem com abordagens diferenciadas) e de forma sistematizada (sequência de conteúdos gramaticais tradicionalmente estudados).

Essa seção, no exemplar analisado, é a que destina o maior espaço para a abordagem de conteúdos relacionados ao assunto focado. Apresenta o maior número de páginas<sup>3</sup> e atividades para discussão de aspectos linguísticos. Após a Leitura 1 e a Leitura 2, são propostos conteúdos e atividades sobre conhecimentos linguísticos de forma sistematizada.

Nessa seção, portanto, predomina o trabalho com “a gramática como disciplina desvinculada do uso da língua”<sup>4</sup>. Mesmo quando as atividades sugeridas citam trechos de textos estudados na unidade, a relação reflexiva não se estabelece, os trechos são usados apenas como pretextos para conteúdos gramaticais.

#### Exemplo 4

1. Releia este trecho do conto “Piquenique”.

[...]

a) Pelo que você já sabe do assunto, como se formam as palavras **certeza** e **respeitoso**?

b) No trecho “E entregava-me ao meu passatempo: lápis e papel”, temos um substantivo composto, que é **passatempo**. De que maneira ele foi formado? (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 26).

No exemplo 4, é explorada, no texto lido na unidade, apenas a identificação de elementos que cumprem o papel de explicar um conteúdo gramatical; a centralidade está no sistema e não no uso da língua nem relacionado ao próprio texto e nem relacionado a outros textos.

Após essa exploração, o livro apresenta uma abordagem teórica de conteúdos gramaticais e outras atividades com base em fragmentos e frases isoladas.

#### Exemplo 5

1. Identifique nos trechos a seguir as palavras formadas por abreviação vocabular.

I. Como gelar refri em 3 minutos.

---

<sup>3</sup> No livro em estudo, são destinadas, aproximadamente, 118 páginas às três seções analisadas. Desse total, 91 são utilizadas para os encaminhamentos da seção *Reflexão sobre a língua*.

<sup>4</sup> Em contraposição a trecho da epígrafe que abre a seção teórica de *Estudo da Língua*, no Manual do Professor do livro estudado: “É a língua em funcionamento que tem de ser objeto de análise em nível pedagógico, já que a compartimentação da gramática como disciplina desvinculada do uso da língua tem sido um dos grandes óbices à própria legitimidade da gramática como disciplina com lugar no ensino de Língua Portuguesa. (Maria Helena de Moura Neves).” Há, portanto, um incoerência gerada pela contradição: a epígrafe aponta uma direção de trabalho e o encaminhamento pedagógico propõe o contrário.

II. Revele e compartilhe suas fotos. [...] (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 41)

No exemplo 5, aparecem frases isoladas para explorar o processo de formação de palavras, com o objetivo exclusivo de identificação das abreviações por parte do aluno.

Nesse tipo de atividades, embora às vezes haja uma tentativa de contextualização dos conteúdos, o foco é na estrutura da língua e não na reflexão sobre o uso. Esse tipo de exploração, normalmente, tem um fim em si mesmo, não contribuindo efetivamente para o bom uso dos recursos linguísticos na leitura e na escrita.

Na seção *Fique atento...*, a proposta constante do Manual do Professor é centralizar a ação em um conteúdo específico, relacionado à norma padrão (gramática, textualidade, ortografia, acentuação e pontuação). Ela aparece apenas após uma das duas leituras (geralmente a Leitura 2) e enfatiza um aspecto do conteúdo estudado em *Reflexão sobre a língua* e não relacionado ao texto estudado.

As atividades correspondem a aspectos relativos ao uso da linguagem escrita padrão e destacam uma particularidade do conceito gramatical estudado na seção anterior. Embora apresente, às vezes, alguma reflexão sobre o uso do recurso, apresenta-o em atividades fragmentadas.

### Exemplo 6

2. Observe agora.

Meu irmão não **vem** para casa hoje.

Seus filhos sempre **vêm** tomar um refrigerante depois das aulas.

O que é possível concluir sobre a acentuação gráfica dos verbos **ter** e **vir** na terceira pessoa do presente do indicativo? (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 309).

Apesar de a atividade partir do exemplo para a construção da regra, ainda apresenta uma perspectiva de língua como sistema de regras utilizadas aleatoriamente.

De maneira geral, percebe-se que o destaque dado pelo encaminhamento dos conteúdos no LD analisado não corresponde à concepção de linguagem apresentada no Manual do Professor. Ainda que atividades de análise linguística apareçam, principalmente, na seção *Recursos linguísticos*, na maioria das abordagens, ainda é utilizado um encaminhamento predominantemente estruturalista. Nesta seção, mesmo que de forma fragmentada, às vezes, há uma tentativa de relacionar os conteúdos ao efeito produzido na frase ou trecho de texto.

## 5 Conclusão

A partir da observação da concepção de análise linguística, percebemos que o LD do 9º ano privilegia o ensino da estrutura da língua na maior parte das atividades propostas aos alunos. Embora apresente uma abordagem teórica, no Manual do Professor, voltada para a análise linguística, o destaque é dado na proposta didática para um ensino de regras da norma padrão apresentadas de forma isolada, com exemplos descontextualizados.

As atividades de análise linguística articuladas à leitura do gênero estudado são poucas e, às vezes, apenas de identificação. Embora não haja ainda um consenso, no meio acadêmico, em relação às propostas apresentadas, de que tipo de atividades constituem efetivamente uma prática de análise linguística, acreditamos que as de identificação dos recursos utilizados (se relacionadas ao texto posteriormente) são uma boa atividade inicial para a percepção do efeito desses recursos e sua relação com o estilo do gênero. A prática de análise linguística ficou mais evidente na proposta da seção *Recursos linguísticos*, mesmo tendo algumas atividades apenas de exploração, pois possibilita ao professor estabelecer as relações discursivas a partir da identificação dos elementos que constroem o significado do texto.

De qualquer forma, a formação do professor é imprescindível para que ele possa tanto analisar as atividades propostas pelos livros didáticos no momento da escolha quanto selecionar e ampliar as que são apresentadas pelo livro selecionado para a escola em que atua. As considerações elencadas apontam para a necessidade premente de interferência do professor no material didático presente na sala de aula; novamente, este deve ser encarado como um instrumento em prol do ensino, no caso, da análise linguística.

## Referências

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2014: Língua Portuguesa: Ensino Fundamental: anos finais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL. **PNLD 2014 – Coleções mais distribuídas por componente curricular: Português.** Brasília: FNDE, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2015.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org). **Português no Ensino Médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. de. **Jornadas.port**, 9º ano. (Suplementado pelo Manual do Professor). 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

GERALDI, J. W. (Org). **O texto na sala de aula:** leitura e produção. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Artigo recebido em: 10.05.2016

Artigo aprovado em: 18.07.2016

Letras & Letras

## **Contribuições para o ensino das orações principais em construções completivas do português**

### **Contributions to teaching main clauses in Portuguese completive clause complexes**

Adriana Aparecida da Silva\*

---

**RESUMO:** Motivados pela problemática que envolve o ensino de gramática nas salas de aula, apresentamos, neste trabalho, uma proposta didático-pedagógica para o tratamento das orações principais em períodos compostos por subordinação (construções completivas). Investigamos o tratamento dado às orações principais em livros didáticos, partindo-se da premissa de que há uma deficiência na abordagem dessas orações, uma vez que são focalizadas apenas as orações subordinadas (quanto à função sintática que exercem em relação à oração principal). A partir de uma abordagem funcionalista da língua, com base em estudos de Castilho (2012) e Neves (2001), discutimos o estatuto semântico-pragmático dessas orações, propondo uma abordagem mais significativa da sintaxe em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sintaxe. Livro Didático. Orações Subordinadas. Ensino.

---

**ABSTRACT:** Motivated by problems related to grammar teaching in the classroom, we provide a didactic-pedagogic proposal to approach main clauses in subordinate sentences (completive clause complexes). In investigating how textbooks approach main clauses in textbooks, we started from the assumption that such sentences are poorly addressed, since textbooks focus on subordinate clauses and their syntactic function in relation to the main clause. Based on Castilho (2012) and Neves (2001), we take a functionalist approach to language aiming to discuss the semantic-pragmatic status of main clauses and propose a more meaningful approach to syntax in the classroom.

**KEYWORDS:** Syntax. Textbooks. Subordinate clauses. Teaching.

---

### **1 Considerações iniciais**

O ensino de gramática nas aulas de Português como língua materna transformou-se, há algum tempo, em motivo de grande angústia para professores de Língua Portuguesa de qualquer escola. Estes professores, diante de tantas críticas ao ensino de gramática, sentem-se inseguros sobre o que fazer em sala de aula: sem saber como resolver o problema, muitas vezes optam por, simplesmente, ignorar o ensino de conteúdos gramaticais em suas aulas; outros persistem no ensino tradicional da gramática normativa, insistindo em uma prática pedagógica

---

\* Mestra em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Assis/Araraquara).

do estudo da palavra e da frase isoladas e sem sentido para o aluno. Nenhum dos dois caminhos tem se mostrado eficiente se pensarmos na grande dificuldade que os alunos encontram diante de atividades de análise sintática. A intranquilidade da classe docente se refere ao que ensinar em sala de aula e como fazer para não se prender apenas à tradição da gramática puramente normativa. Com este trabalho, procuramos apresentar uma contribuição para alterar essa realidade.

De acordo com Franchi (1991), a gramática escolar está ligada a uma forte tradição, restringindo-se a um trabalho de definição e classificação de paradigmas, apresentando como único material didático disponível os manuais calcados nos princípios da Gramática Normativa, a qual não se faz efetivamente presente no uso linguístico dos alunos e, também muitas vezes, dos próprios educadores. Acreditamos ser este um dos equívocos da prática escolar na maneira em se entender a linguagem, concebendo-a como um manual sobre a arte de falar e escrever bem. Em sala de aula, para que efetivamente ocorra o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, necessitamos da transição da prática da prescrição gramatical para a educação linguística considerando o uso efetivo da língua, em seus diversos níveis – em especial os níveis sintático, semântico e pragmático. De acordo com Travaglia (2003), a educação linguística caracteriza-se por um conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que busca apresentar o maior número de recursos da língua e as possibilidades de se usar tais recursos de forma adequada em diversas situações de interação comunicativa. Dessa forma, criando possibilidades para que o aluno possa mudar a sua posição de mero reprodutor de regras mecânicas da gramática normativa e se fortaleça como um construtor de ideias. O desenvolvimento das habilidades linguísticas, via um novo tipo de relação sujeito/linguagem/língua, pode gerar no aluno novas ideias relacionadas à sua própria língua, à sua competência comunicativa e à sua forma de compreender o mundo e fazer com seja compreendido por meio da linguagem. Assim, entendemos que o problema não está no ensino de gramática, mas, sim, na forma como ele ocorre no ambiente escolar. Sua importância está em considerar a gramática a partir da interação entre usuários, buscando compreender de que maneira a organização dos elementos linguísticos representa as intenções do falante, auxiliando, desta forma, na resolução de possíveis problemas de comunicação.

Neste trabalho, priorizamos o estudo das orações principais das orações subordinadas substantivas em uma abordagem semântico-pragmática. Tradicionalmente, são focalizadas apenas as orações subordinadas quanto à função sintática que exercem em relação à oração



principal. No entanto, as orações principais têm papel relevante nas construções com oração subordinada substantiva, uma vez que apresentam em sua composição aspectos formais, semânticos e discursivo-pragmáticos associados à intenção do falante. Procuramos demonstrar que a análise das orações principais é necessária para o melhor entendimento do processo de subordinação, visto que elas apresentam propriedades distintas.

## 2 A problemática presente no ensino de gramática

Herdamos dos gregos a noção de gramática, em especial no que se refere à estrutura da língua e sua normatividade, como uma força controladora que preserva a língua contra as possíveis ameaças de desaparecimento ou até mesmo de declínio, seja pela ação de invasores, seja pela ação dos próprios membros da comunidade de falantes (ANTUNES, 2009). Em decorrência disso, foi sendo atribuída à gramática a função de controlar o uso da língua, conduzir o comportamento verbal dos usuários, por meio de imposição de modelos ou de padrões. Essa concepção de gramática – a gramática normativa – se consolidou a ponto de abafar outras concepções menos diretivas, como, por exemplo, a gramática internalizada. Dessa forma, alguns equívocos se formaram acerca do que deve constituir o ensino de gramática. De acordo com Possenti,

no dia em que as escolas se dessem conta de que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que eles não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução [...]. Sobriariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma mais sofisticada etc. (POSSENTI, 1996, p. 32-33)

A gramática não pode ser entendida apenas como um ensinamento de regras que se mostram isoladas de um contexto ou da realidade; devemos buscar a associação entre seu ensino e a realidade dos alunos. Desta forma, temos como um dos objetivos levar o educando a refletir sobre sua própria língua, fazendo com que ele perceba que tem à sua disposição instrumentos para um melhor desempenho linguístico. Buscando valorizar as várias formas de comunicação, o ensino de gramática passará a ser visto como um diferencial e deixa de ser uma obrigação sem propósito para se tornar direito do aluno e também objeto de desejo no universo escolar.

Ao se trabalhar com o ensino de gramática, torna-se importante fazer compreender que as normas gramaticais são necessárias, mas não inalteráveis. Segundo Antunes (2009), essas regras não podem ser absolutamente rígidas, inflexíveis, visto que são destinadas a reger, a

regular os usos que as pessoas fazem nos mais diversificados contextos e com as mais diferentes finalidades. Elas devem ser funcionais, uma vez que assumem variações, em decorrência do que pretendem seus usuários.

Em sala de aula, é interessante mostrar ao aluno contextos em que ele possa escolher as construções que irá utilizar para compor sua forma de falar, ampliando todas as competências que a atividade verbal prevê. As aulas de gramática podem servir para chamar a atenção do aluno para o funcionamento da língua, destacando sua sistematicidade, e para ampliar o conjunto de conhecimentos linguísticos que ele possui para o uso efetivo em situações concretas da interação comunicativa. De acordo com Antunes (2009, p. 68), “efetivamente, seria bem mais produtivo pensar a linguagem; pensar sobre a linguagem; tentar vê-la por dentro; tentar entender o encaixe das peças que fazem seu funcionamento interativo.”

Neves (2002), por sua vez, entende ser o texto o lugar ideal para o estudo da gramática. A autora afirma que a produção de texto e a gramática não são atividades que se “estranham”; ao contrário, as peças que se acomodam dentro de um texto cumprem funções que estão na natureza básica de cada uma, portanto na sua “gramática”. Concluindo que “*Dai a necessidade de não se restringir o estudo sobre o funcionamento dos diversos itens ao seu nível oracional*” (NEVES, 2002, p. 226). Entretanto, muitas vezes, o que se vê no dia a dia da sala de aula é o texto sendo utilizado como mero pretexto para fixação de regras, de nomenclaturas, em atividades puramente metalinguísticas. Na verdade, o estudo do texto deveria conduzir o aluno a uma reflexão acerca das relações semânticas e pragmáticas estabelecidas pelo elemento linguístico analisado em determinada situação de uso.

Cabe ressaltar que não negamos a importância do estudo de nomenclatura nas aulas de Língua Portuguesa. Acreditamos que as nomenclaturas têm sua função e, conseqüentemente, ter o seu conhecimento também é um exercício de apropriação da linguagem. Elas têm a função de permitir que as unidades da língua sejam designadas pelos seus nomes correspondentes, fato este que amplia a possibilidade de uma comunicação ajustada às suas condições de produção. Para Neves (2002), a atividade metalinguística é indispensável à construção do saber sobre a língua, principalmente quando se assume a postura crítica para análise da consistência de alguns termos. No entanto, as atividades no ensino de gramática precisam permitir uma interação na linguagem, uma troca de sentido e intenções. Nessa perspectiva, defendemos um estudo diferenciado das orações subordinadas substantivas, tendo como foco as orações principais e sua importância na formação desses períodos. Propomos uma análise que ultrapasse o nível

sintático, tão exaustivamente estudado nas gramáticas tradicionais, ou seja, propomos que o estudo de gramática acompanhe, de fato, o funcionamento pragmático da língua.

### 3 O funcionalismo linguístico

As primeiras manifestações referentes a se pensar na organização das línguas naturais sob o enfoque funcionalista ocorreram em 1926, no bojo do Círculo de Praga. Nessa perspectiva, entende-se que é o uso o fator determinante para a organização linguística, necessitando-se para a análise a consideração dos interlocutores, suas intenções, o contexto discursivo, ou seja, toda a situação comunicativa.

Definir o funcionalismo não constitui uma tarefa fácil, como afirma Neves (2001), visto que esse rótulo, na verdade, tem sido usado para definir diferentes modelos de descrição linguística. A autora destaca que “os rótulos que se conferem aos estudos ditos ‘funcionalistas’ mais representativos geralmente se ligam diretamente aos nomes dos estudiosos que os desenvolveram, não a características definidoras da corrente teórica em que eles se colocam” (NEVES, 2001, p. 01).

Entretanto, embora existam diferentes vertentes dentro do que se costuma chamar de funcionalismo linguístico, podemos observar pontos comuns entre elas, o que justificaria a utilização do rótulo *funcionalista* para definir essas vertentes. É possível afirmar que há um fio condutor que as une. De acordo com Pezatti:

em primeiro lugar, a concepção de linguagem como um instrumento de comunicação e de interação social e, em segundo lugar, o estabelecimento de um objeto de estudos baseado no uso real, o que significa não admitir separação entre sistema e uso. (PEZATTI, 2004, p. 168)

Na perspectiva funcionalista, a língua é vista como instrumento de interação social, e, por essa razão, não há sentido em estudá-la desvinculadamente de seus usos. É uma concepção diferente da concepção formalista que considera apenas a estrutura da língua, limitando o trabalho em sala de aula. Neves (2001) enfatiza que a gramática funcional busca explicar regularidades dentro das línguas e através delas, em termos de aspectos recorrentes das circunstâncias sob as quais as pessoas usam a língua. Sendo assim, ocupa uma posição intermediária em relação às abordagens que dão conta apenas da sistematicidade da estrutura da língua ou apenas da instrumentalidade do uso da língua.

Noções como cognição e comunicação, interação social e cultura, mudança e variação, entre outras, são importantes para o entendimento do sistema linguístico, segundo a concepção funcionalista da linguagem. Desta forma, a língua não é entendida como um sistema autônomo. O compromisso principal é descrever a linguagem não como um fim em si mesmo, mas como um requisito pragmático de interação verbal. Pezatti (2004, p. 168) nesse sentido afirma que, na concepção funcionalista, “a pragmática representa o componente mais abrangente, no interior do qual se deve estudar a semântica e a sintaxe: a semântica é dependente da pragmática, e a sintaxe, da semântica”.

Em resumo, podemos entender que a gramática nasce do uso e possibilita a inclusão do usuário da língua no universo letrado, com a intenção de desenvolver sua competência sociocomunicativa. Sendo assim, em sala de aula o professor precisa ir além dos conhecimentos apresentados pela gramática tradicional, descrevendo também os usos que fogem da tradição normativa, proporcionando ao aluno o desenvolvimento de atividades reflexivas sobre o funcionamento da língua. É necessário ir além dessa gramática tradicional porque precisa descrever “usos” (que são reais, que são produzidos pelos falantes, nas diferentes variedades, ainda que se privilegie a culta), não prescrever “usos” que não correspondem à realidade de nenhum falante (nem mesmo o culto), mas a um constructo de língua-padrão que, de fato, não existe além dos manuais da gramática normativa.

#### **4 As orações principais das construções completivas: uma visão funcionalista na abordagem**

As orações principais normalmente não ocupam posição de destaque no estudo das construções complexas. Suas características são superficialmente abordadas pela gramática tradicional, não se observando sequer as funções pragmáticas presentes nessas construções. No entanto, entendemos que analisar as orações subordinadas substantivas de acordo com alguns aspectos presentes na oração principal possibilita uma abordagem mais dinâmica e significativa no ensino da sintaxe. Muitos são os autores que têm se dedicado a estudar as funções da oração principal (OP), tais como Castilho e Neves.

Castilho (2012, p. 361) apresenta as propriedades semânticas da OP, chamada por ele de sentença matriz. Segundo o autor, “a sentença matriz expressa uma avaliação do conteúdo proposicional da subordinada substantiva, que é (i) asseverado; (ii) posto em dúvida; (iii) considerado como uma ordem”. De acordo com o autor, o conteúdo proposicional é

ênfático pelas classes da matriz, revelando um alto grau de adesão do falante em relação à proposição.

A matriz também contém verbos e adjetivos epistêmicos dubitativos. Verbos como *achar, julgar, parecer, considerar, supor* e adjetivos como *provável* e *possível* integram a matriz quando se tem alguma dúvida sobre o conteúdo proposicional da substantiva, indicando uma possibilidade. Esses modalizadores epistêmicos dubitativos apresentam uma avaliação sobre o conteúdo sentencial da subordinada, apresentado pelo falante como quase certo, uma hipótese dependendo de confirmação. Dessa forma, o Falante assume uma baixa adesão ao conteúdo que está sendo verbalizado.

A presença de modalizadores pragmáticos deixa o conteúdo sentencial relegado a um discreto segundo plano, tomando por escopo os participantes do discurso, através da verbalização das reações do locutor (ou do locutor em face do interlocutor) no que diz respeito ao conteúdo sentencial. Nesses casos, esses modalizadores são destinados ao discurso e exemplificam a função emotiva da linguagem. De acordo com Castilho (2012), há dois tipos de modalizadores, os subjetivos e os intersubjetivos, entretanto os limites existentes entre eles são muito frágeis:

- (a) Os modalizadores pragmáticos subjetivos destacam os sentimentos que são despertados no locutor pelo conteúdo sentencial. Os itens dessa subclasse integram a matriz: *lamentar que, ser uma felicidade / infelicidade que, ser curiosos/lamentável/surpreendente, espantoso, estranho que* (CASTILHO, 2012, p. 363).
  - Eu *lamento* que não exista essa preocupação no Brasil.
  - É uma *felicidade* que ainda não começaram.
  - É *curioso* que não exista essa preocupação no Brasil.
- (b) Os modalizadores pragmáticos intersubjetivos destacam os sentimentos do locutor diante do interlocutor com respeito ao conteúdo sentencial. Sendo assim, como predicador pragmático, assume por escopo a primeira e a segunda pessoas do discurso. Os seguintes itens integram essa subclasse: *ser sincero/franco/ingrato que*, ocorrendo aí também substantivos calcados nesses adjetivos:
  - Sou *sincero* com você em que não consegui entender.
  - Sou *franco* com você em que advérbios me desconcertam.

Simultaneamente, essas matrizes funcionam como um predicador discursivo e um predicador proposicional, tomando por escopo também simultaneamente um participante da enunciação e um constituinte do enunciado. É possível observar na paráfrase:

- *É uma sinceridade não ter conseguido entender.*

Segundo Castilho, comparando-se *É uma felicidade que ainda não começaram/Sou sincero com você em que não consegui entender*, é possível constatar que *infelicidade* e *sincero* têm em comum tomarem por escopo o locutor, como se observa em:

- *Eu estou sendo sincero (em reconhecer) que não consegui entender.*

Os adjetivos *sincero* (e *franco*) colocam em relevo a relação entre locutor e interlocutor, enquanto *infeliz* (e *feliz*) são referenciados ao locutor. Essa observação serviu como base para que os modalizadores pragmáticos fossem subdivididos em subjetivos e intersubjetivos.

Castilho (2012) ressalta, ainda, a importância do papel das sentenças matrizes na organização do texto, afirmando que, quando olhamos as sentenças matrizes sob esse ângulo, podemos identificar quatro possibilidades (CASTILHO, 2012, p. 364):

- (1) Introduzimos um tópico discursivo
  - *Acontece* que fulano apareceu quando menos se esperava. E aí...
- (2) Fazemos declarações sobre esse tópico
  - *Declarou* perante todos que estava exausto.
- (3) Argumentamos com base em evidências indiretas
  - *Parece* que os deputados estão querendo ver o circo pegar fogo.
- (4) Manifestamos nossa vontade sobre qual tópico deveria ser tratado
  - Daqui em diante, *quero* que todo mundo fique lendo dicionários.

Ao apresentar suas propriedades discursivas, o autor apresenta as matrizes de acordo com os verbos que as compõem. Elas são determinadas como: *matriz apresentacional*, *matriz declarativa*, *matriz evidencial* e *matriz volitiva*. Dessa forma, reforça nossa ideia de que as sentenças matrizes possuem características específicas que devem ser trabalhadas no contexto da sala de aula, inclusive buscando destacar a sua importância na construção do discurso. Por exemplo, ao tratar da *matriz volitiva*, é possível constatar que a presença de verbos volitivos e verbos de suporte retratam a inclinação do falante em relação ao tópico antecipadamente

escolhido, podendo também lançar hipóteses que serão possivelmente desenvolvidas na continuação do texto (CASTILHO, 2012, p. 365):

- *Gostaria* de que, pelo menos, três pontos fossem bem examinados pelas autoridades brasileiras.<sup>1</sup>

De acordo com a perspectiva de análise de Gonçalves, Sousa e Casseb-Galvão (2008), em seu estudo sobre a subordinação sentencial no português falado culto no Brasil, os predicados presentes na oração principal de uma subordinada substantiva expressam diferentes valores semânticos com relação ao conteúdo da oração subordinada, podendo ser assim subclassificados em diferentes tipos, a depender do domínio semântico em que se inserem. Segundo os autores, é possível ainda explorar a questão da posição da oração subordinada em relação à oração principal, observando seus diferentes efeitos de sentido resultantes da anteposição ou da posposição da oração (formas marcadas e formas não marcadas).

No português do Brasil a encaixada ocorre em posição posposta ao predicado matriz, mas essa ordenação é apenas co-determinante da posição encaixada, o que equivale a dizer que outros fatores podem intervir na ordenação dos constituintes sentenciais de uma construção complexa. Como exemplo de fatores que influenciam a ordem da sentença encaixada, há sua complexidade categorial e semântica, e sua função pragmática em relação ao predicado matriz. (GONÇALVES; SOUSA; CASSEB-GALVÃO, 2008, p. 1053)

Outra análise de predicado interessante é a que se refere aos predicados de manipulação. Ainda segundo esses autores, essas construções expressam a atitude de um sujeito por meio da qual outro sujeito é compelido, autorizado ou impedido de realizar a ação expressa no complemento sentencial.

- *Mandaram* que todos fossem para a sala de reunião.
- Ele era muito organizado, então *pedia* para que todos nós colocássemos nossas coisas em ordem dentro do armário.
- Eu *gostaria* que você permanecesse aqui por mais algum tempo.

Podemos perceber nos exemplos acima que há, entre os predicados, uma diferença no que se refere à intensidade da manipulação expressa. O predicado *mandar*, apresenta uma manipulação mais intensa do que o predicado *pedir*, e a forma *gostaria que* indica manipulação

---

<sup>1</sup> MARTINS, I. G. S. Radiografia atual da crise. *Folha de S.Paulo*, 8 maio 2009.



ainda menos intensa em relação aos outros dois predicados. Os autores ressaltam que *esse último caso corresponde a uma forma cristalizada na língua, que funciona como uma estratégia de polidez de que o falante se vale para atenuar a imposição de seu ato manipulativo sobre um interlocutor*. Afirmam ainda que, no *corpus* por eles analisado, os verbos que aparecem como predicados de manipulação são: *mandar, fazer (com que), pedir, gostar (-ia que), impedir, proibir, exigir e querer*.

Entretanto, em relação ao verbo *querer*, os autores destacam que apresenta a função de predicado de manipulação quando a vontade é expressa pelo próprio falante (1ª pessoa) e no momento da enunciação (com verbo na forma do presente do indicativo). Com o sujeito na 3ª pessoa e/ou *querer* na forma do passado não se subentende o sentido de manipulação, mas, sim, a expressão apenas de volição.

- Sabendo-se dono da situação, ele não pedia favores, sempre que chegava dizia: “*quero* que tudo seja feito de acordo com minhas decisões”.
- O treinador não *queria* que eu competisse naquela modalidade, pois não me considerava preparado naquele momento.

A análise de construções complexas em que o predicador é o verbo “ser” mais um adjetivo nos permite observar que a natureza predicativa da OP, através da escolha do adjetivo, já representa, de certa forma, a subjetividade do Falante. Em sala de aula, tal constatação pode trazer mais significado para o estudo da sintaxe sob essa perspectiva, uma vez que o aluno vai analisar tais aspectos das OP presentes em diversos gêneros textuais e na construção de seu próprio discurso. Por exemplo, podem-se usar construções demonstrando situações em que o Falante se comprometa mais ou menos em suas afirmações. As subordinadas substantivas subjetivas formadas pela expressão “ser + adjetivo” permitem que o falante apresente a maneira como avalia a realidade, a partir de suas concepções, valores e crenças. Entretanto, ao contrário do que acontece com as construções constituídas por verbos de atividade mental, elas se mostram menos comprometedoras, visto que o Falante tem sua face “apagada” (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2011). Dessa forma, cabe ao Falante, dependendo das intenções e do contexto, escolher qual a construção a ser utilizada. Observemos o exemplo a seguir:

- – Ele pediu a sua mãe que o deixasse trazer consigo, e ela, que é boa como a mãe de Deus, consentiu; mas ouça-me, já que falamos nisto, *não é bonito* [que você ande com o Pádua na rua].
  - Mas eu andei algumas vezes...
  - Quando era mais jovem; era criança, era natural, ele podia passar por criado. Mas você está ficando moço, e ele tomando confiança. (DC)

No diálogo anteriormente apresentado, presente na obra *Dom Casmurro*, podemos observar que o enunciador expressa sua opinião em relação a uma situação: José Dias não considera “bonito” Bentinho andar com Pádua na rua. Sendo assim, sugere que não faça mais isso, visto que já não é mais criança. Sperança-Criscuolo (2011, p. 119) afirma que o enunciador, “além de revelar sua opinião, utiliza-se dessa construção para marcar indiretamente um ato de fala, evitando parecer autoritário e preservando sua face”.

A partir das leituras feitas e dos exemplos apresentados podemos observar que ao escolher o adjetivo da OP, o falante expressa sua subjetividade e pode fazer uso desta construção sintática para expressar opiniões, sugestões, hipóteses. Além disso, é possível fazer uso dessa construção como uma estratégia para expressar sua intenção, atenuando, por exemplo, alguns enunciados: “*É bom que você permaneça na sala*”, em vez de “*Fique na sala*”. Estas funções de natureza pragmático-discursiva são muito importantes na interação falante e ouvinte, entretanto são ignoradas pelos manuais de gramática normativa.

As atividades ligadas à gramática na escola devem seguir o caminho da reflexão, levando à produção de sentidos e efeitos e, conseqüentemente, revertendo, como afirma Neves (2012, p. 209), “em uma apropriação de gatilhos que disparem usos apropriados e significativos em cada diferente situação”. As pesquisas desenvolvidas no âmbito acadêmico têm trazido grandes contribuições nesse sentido para que possamos repensar a abordagem tradicional destinada à gramática no âmbito escolar, em especial à sintaxe.

Nas próximas seções, traremos informações sobre a pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Esse programa tem como um dos seus objetivos aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem<sup>1</sup>.

## 5 Procedimentos metodológicos e *corpus* da pesquisa

O *corpus* analisado neste trabalho constitui-se a partir da seleção de materiais didáticos utilizados frequentemente no cotidiano do Ensino Fundamental – apenas livros didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental, uma vez que as orações subordinadas são parte do conteúdo do plano de ensino proposto pelos PCNs para esta fase – procedeu-se à análise das atividades selecionadas a fim de mostrar aspectos não considerados pela gramática tradicional no estudo dessas orações e que é possível o desenvolvimento de um trabalho produtivo em sala de aula quando o professor apresenta domínio de conhecimentos relativos ao ensino da sintaxe,

sobretudo em uma perspectiva funcionalista da linguagem. Foram pesquisadas as orações subordinadas (substantivas), com ênfase no estudo das orações principais, buscando-se destacar a importância da construção dessas orações em contextos reais de uso.

A partir da análise do material didático que o professor tem em mãos em sua rotina, buscamos sugerir uma melhor utilização desse material, com uma abordagem pedagógica que conjugue os métodos pautados nos critérios tradicionais e os princípios da gramática funcional.

## **6 Análise das orações principais das subordinadas substantivas em atividades de livros didáticos**

Nossa proposta para tornar as atividades no ensino das orações subordinadas substantivas mais significativas é que analisemos as características das orações principais dessas construções. No *corpus* de material didático, não encontramos atividades que trouxessem essa análise de maneira explícita, indo além da relação sintática, buscando-se trabalhar as propriedades semânticas e discursivas da oração principal sob uma perspectiva funcional de análise. No entanto, é possível apresentar uma abordagem diferente em relação à oração principal, mostrando que as orações subordinadas substantivas recebem seu enquadramento semântico do predicado matriz em que se encaixam, ou seja, da oração principal.

Analisemos o poema de Vinícius de Moraes presente no livro didático *Jornadas.port* (DELAMANTO; CARVALHO, 2012), conforme mostra a Figura 1. Além das atividades apresentadas no LD para se trabalhar com o poema, podemos destacar as características das subordinadas subjetivas constantes no texto. Na expressão *É claro*, temos a presença de um predicado modal epistêmico que relaciona o grau de certeza do falante com o conteúdo da oração subordinada, ressaltando sua subjetividade e seu comprometimento com o que é dito. No final do texto o uso do verbo “acontecer” no verso *Mas acontece que eu sou triste* apresenta a introdução de um tópico discursivo, mudando o direcionamento da reflexão do poema. Essas relações podem ser exploradas e explicadas, mesmo no Ensino Fundamental, entretanto não é viável que o professor cobre essa nova nomenclatura ou peça aos alunos que classifiquem essas relações. Aliás, essa prática recairia em uma abordagem tradicional; a intenção é levar os alunos a refletirem sobre essas construções, a partir dessa perspectiva apresentada.

Figura 1 – Poema de Vinícius de Moraes presente no livro didático *Jornadas.port*

6. Leia este poema.

**Dialética**

É claro que a vida é boa  
 E a alegria, a única indizível emoção  
 É claro que te acho linda  
 Em ti bendigo o amor das coisas simples  
 É claro que te amo  
 E tenho tudo para ser feliz  
 Mas acontece que eu sou triste...

Vinícius de Moraes. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1974.

a) O eu poético trabalha com uma oposição de significados. Qual é ela? Explique. *Ele tem tudo para ser feliz, mas é triste.*

b) Releia estes versos.  
 “É claro que a vida é boa”  
 “É claro que te acho linda”  
 “É claro que te amo”

Que tipo de oração subordinada é usada para explicar os motivos do eu poético para ser feliz?  
*Substantiva subjetiva.*


c) A oração “[...] que sou triste...” é também uma subordinada. Ela se classifica da mesma forma que as anteriores? *Sim, também é uma substantiva subjetiva.*

d) O uso predominante desse tipo de oração no poema contribui para enfatizar o que acontece com o eu poético? Explique. *Possibilidade: Sim; nesses versos, ao usar repetidamente nas orações principais a expressão é claro, o eu poético deixa evidente que conhece seus sentimentos. A última oração subjetiva também colabora para isso.*

**NÃO DEIXE DE ASSISTIR**

• *Uma verdade inconveniente* (EUA, 2006), direção de Davis Guggenheim

Baseado em palestras sobre o aquecimento global proferidas pelo ex-vice-presidente dos Estados Unidos, Al Gore, em que este expõe sua preocupação com a preservação do meio ambiente.



“Veja esse Filme.”

Fonte: Delmanto e Carvalho (2012, p. 110).

Nessa fase escolar, se os alunos conseguissem perceber as diferentes avaliações que o falante faz da oração subordinada por meio de estruturas sintáticas semelhantes, já seria bastante produtivo.

- a. É importante que ele estude.
- b. Convém que ele estude.
- c. É necessário que ele estude.

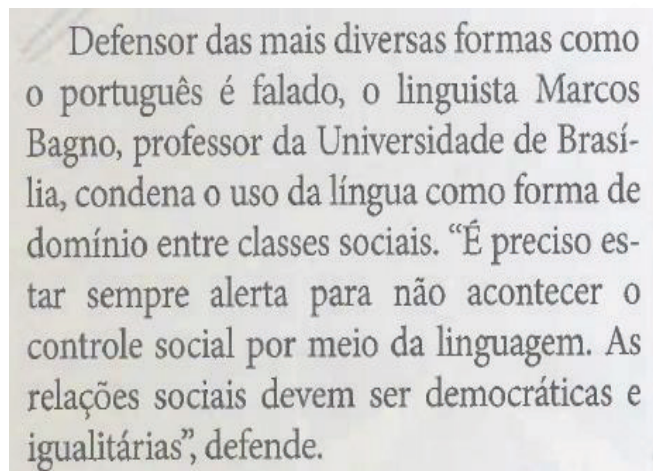
As construções que apresentam o predicador “ser + adjetivo”, já discutidas neste artigo, revelam uma avaliação do falante acerca de um evento. Entretanto, apesar de se representar uma avaliação, esse tipo de construção impessoaliza o que se está dizendo, assegurando um maior distanciamento do enunciador: “*Considero importante* [que você leia todo o texto.]”; “*É importante* [que você leia todo o texto.]”. No primeiro caso, o posicionamento do falante é feito de forma explícita, sua opinião está clara; no entanto, no segundo caso, ocorre relativa objetividade na avaliação, não estando associada a nenhum indivíduo de maneira expressa. Em sala de aula, podemos levar o aluno a perceber que se



“colocar” como enunciador ou optar pelo seu “apagamento” pode ser uma escolha, dependendo de sua intenção comunicativa. Além disso, ao escolher o predicador da oração principal, estamos trazendo diferentes valores, semânticos e pragmáticos, para a construção das orações completivas.

Observemos agora o quinto parágrafo do texto *Nova data para celebrar o Dia da Língua Portuguesa: 5 de maio*, presente no livro didático *Vontade de saber Português* (TAVARES; CONSELVAN, 2012), conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 – Texto presente no livro didático *Vontade de saber Português*



Defensor das mais diversas formas como o português é falado, o linguista Marcos Bagno, professor da Universidade de Brasília, condena o uso da língua como forma de domínio entre classes sociais. “É preciso estar sempre alerta para não acontecer o controle social por meio da linguagem. As relações sociais devem ser democráticas e igualitárias”, defende.

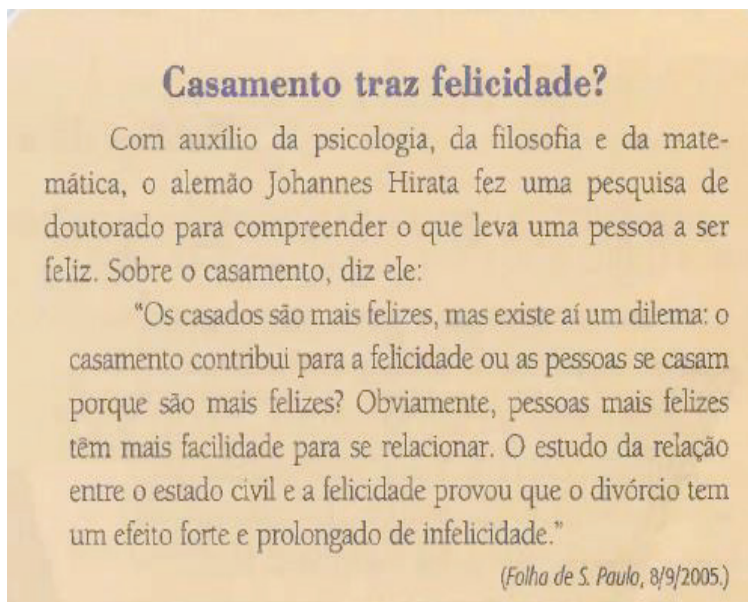
Fonte: Tavares e Conselvan (2012, p. 51).

A frase de Marcos Bagno “É preciso estar sempre alerta para não acontecer o controle social por meio da linguagem.” possibilita o estudo da construção “ser + adjetivo” e a análise da oração reduzida. Destacamos que ao escolher o termo *preciso*, Bagno está sendo enfático em seu posicionamento, entretanto não assume uma postura autoritária. Além disso, o uso da oração reduzida, sem a marcação de sujeito, dá ênfase ao fato de “*estar sempre alerta*”, o que é sugerido a todas as pessoas e não somente ao linguista.

O texto *Casamento traz felicidade?*, presente no livro didático *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012), embora não esteja na seção destinada aos estudos gramaticais, também possibilita a análise das orações subordinadas. Observemos o texto na Figura 3. Na frase “*O estudo da relação entre o estado civil e a felicidade provou que o divórcio tem um efeito forte e prolongado de infelicidade*”, chamamos a atenção para o uso do verbo “*provar*” na construção da substantiva objetiva direta. Entendemos que o falante fez uso de um recurso interdiscursivo buscando enfatizar o resultado de seus estudos, uma vez que *provar* é

fazer uso de evidências, comprovações. Levando-se em consideração as intenções do enunciador, observamos que “*provar*” acrescenta ao texto um valor mais convincente do que o verbo “*revelar*”, por exemplo.

Figura 3 – Texto presente no livro didático *Português: linguagens*



Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 51).

Observemos a atividade a seguir também presente no livro *Português Linguagens* (Figura 4).


Figura 4 – Atividade presente no livro didático *Português: linguagens*

3. Leia este texto:

**Anastácia**

Ninguém sabe se ela existiu ou se foi apenas mito. Mas o fato é que a imagem da escrava Anastácia é cultuada por uma legião de fiéis. No século XIX, o explorador francês Étienne Victor Arago desenhou uma ex-princesa de origem banta com uma espécie de mordaca de folha de llandres e uma corrente de ferro no pescoço. Dizia-se que Anastácia fora torturada por ter lutado pela liberdade. Tendo se recusado a cumprir ordens, havia sido brutalmente ferida. Tantos castigos a teriam purificado.

(Marcelo Duarte. *O guia dos curiosos – Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 65.)



Classifique sintaticamente as seguintes orações do texto:

- se ela existiu subordinada substantiva objetiva direta
- se foi apenas mito subordinada substantiva objetiva direta
- que a imagem da escrava Anastácia é cultuada por uma legião de fiéis subordinada substantiva predicativa
- que Anastácia fora torturada subordinada substantiva subjetiva

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 27).

O exercício apresenta-se de forma bastante ligada à gramática tradicional, uma vez que pede ao aluno apenas que classifique as orações; no entanto, a partir do texto e da diversidade de gêneros presentes no decorrer das atividades dadas, é possível que o professor consiga desenvolver uma abordagem mais profunda, mais funcional em relação ao estudo das subordinadas substantivas, podendo explorar os aspectos das orações principais já discutidos anteriormente. Por exemplo, na frase *Dizia-se [que Anastácia fora torturada por ter lutado pela liberdade]*, podemos, além da atividade tradicional de classificação<sup>2</sup>, levar o aluno a perceber que o agente (fonte da informação) na frase está apagado, eximindo, portanto, o falante de sua responsabilidade na informação apresentada a seguir. Além disso, é possível, ainda, destacar que o verbo “*dizer*” nessa construção, diferente de outras ocorrências mais constantes, perde seu caráter de predicado de elocução, com sujeito agente claramente expresso.

Consideramos que, ao levar para a sala de aula essa abordagem da gramática, que está muito além de saber descrever e classificar orações, podemos facilitar a compreensão dos alunos a respeito da construção da sua própria língua. Mostra-se que estudar gramática, especificamente, sintaxe, é refletir sobre as inúmeras possibilidades que a língua nos oferece de nos comunicarmos de maneira eficiente nas mais diversas situações de uso.

## 7 Considerações finais

Considerando a proposta de apresentar um estudo das orações principais das construções completivas, mostramos como o estudo da construção do período composto por essa perspectiva pode ser mais significativo na sala de aula. A compreensão de que os predicados presentes na oração principal de uma subordinada substantiva expressam diferentes valores semânticos com relação ao conteúdo da oração subordinada, certamente auxiliará no ensino desse conteúdo durante as aulas de gramática. Acreditamos que levar o aluno a perceber que o falante faz diferentes avaliações da oração subordinada por meio de estruturas sintáticas semelhantes, pode ser considerado um avanço no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. Esperamos que nosso trabalho traga contribuições para uma reflexão a respeito da abordagem destinada ao ensino das construções completivas e ofereça subsídios para um tratamento da gramática, como ressalta Neves (2000), que não se isole da vivência da linguagem.



## Referências

- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. **Jornadas. port.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- FRANCHI, C. **Gramática e criatividade**. São Paulo: SEE/CENP, 1991.
- GONÇALVES, S. C. L.; GALVÃO, V. C. C.; SOUSA, G. C. As construções subordinadas substantivas. In: NEVES, M. H. M.; CASTILHO, A. T. (Org.). **Gramática do português falado culto no Brasil: classe de palavras e processos de construção**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.
- NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do Português**. São Paulo: Editora da UNESP. 2000.
- NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- NEVES, M. H. M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP. 2002.
- PEZATTI, E. G. O funcionalismo em Linguística. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Linguística**. Domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. **Orações subordinadas substantivas sob uma perspectiva funcionalista-cognitivista: uma proposta de descrição e ensino**. 2011. 156 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.
- TAVARES, R. A.; CONSELVAN, T. B. **Vontade de saber Português**. São Paulo: FTD, 2012.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática – ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

## Referências texto literário

DC: ASSIS, M. Dom Casmurro. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv00180a.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2009.

Artigo recebido em: 29.07.2016

Artigo aprovado em: 20.12.2016

## Compreensão de professores de Língua Portuguesa acerca da natureza de fenômenos relacionados à fonética e à fonologia subjacentes à dificuldade de escrita de estudantes do ensino básico

### Portuguese teachers' understanding of the nature of phonetics and phonology-related phenomena underlying students' writing difficulties in basic education

Siane Gois Cavalcanti Rodrigues\*

Gláucia Renata Pereira do Nascimento\*\*

**RESUMO:** As dificuldades de produção de texto apresentadas por muitos estudantes brasileiros são, periodicamente, motivo de discussão na mídia, especialmente quando são divulgados dados do ENEM, e no universo acadêmico. Professores que trabalham com avaliação de provas discursivas para ingresso nas universidades sabem que grande parte dos candidatos conclui a Educação Básica materializando em suas produções problemas que remontam ao seu processo de aquisição da escrita, tais como “concerteza”, “masomenos” e “april”. O fato de esses alunos deixarem os bancos escolares apresentando dificuldades dessa ordem é sintomático de uma realidade que parece indicar que a escola, de uma forma geral, não tem conseguido agir de forma eficaz na superação desses problemas. A investigação aqui proposta, que integra uma pesquisa maior ainda em andamento, tem como objetivo analisar o tratamento dispensado, por um grupo de 28 professores que atuam na rede estadual de Pernambuco, a problemas de ordem fonortográficas como os supracitados. Os dados de uma análise preliminar mostram que esse grupo de docentes não conhece a natureza de fenômenos como os acima citados, pois não conseguiu, em sua grande maioria, explicar os problemas. Tal dificuldade tem como consequência a inabilidade para intervir na resolução de problemas de origem fonortográficas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fonética. Fonologia. Ensino de Língua Portuguesa

**ABSTRACT:** Discussions on the difficulties of text production amongst Brazilian students emerge, now and then, in both the academia and the media, especially in relation to the results of the Brazilian High School Exam. Teachers who assess Portuguese-language essays in university entrance examinations know that most of the candidates materialize in their texts problems that echo their writing learning process, such as “concerteza,” “masomenos,” and “april.” The fact that students leave school with such difficulties is symptomatic of schools’ inability to effectively overcome such problems. This paper is part of a larger on-going study and aims to analyze how a group of 28 teachers working in public schools in the State of Pernambuco, Brazil, address phoetic and orthographic problems. The preliminary results reveal that this group of teachers does not know the nature of such phenomena, which eventually leads to their inability to propose interventions aimed at solving phonetic and orthographic problems among their students.

**KEYWORDS:** Phonetics. Phonology. Portuguese-language Teaching.

\* Doutora em Letras pela UFPE e professora associada do Departamento de Letras da mesma Universidade, onde atua nos programas de pós-graduação acadêmico e profissional.

\*\* Doutora em Letras na área de concentração em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2008), é, desde maio de 2015, coordenadora do Curso de Licenciatura em Letras/Português da UFPE.

## 1 Introdução

Este artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa mais ampla que vem sendo desenvolvida pelas autoras, docentes do Departamento de Letras da UPFE, cujo título é “O Ensino da Fonética e da Fonologia e da Morfologia da Língua Portuguesa na Educação Básica Pública de Pernambuco: Práticas de Letramento”. Tal pesquisa foi motivada pelas contínuas constatações das dificuldades com a produção de textos reveladas por alunos do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio. Segundo os resultados do INAF (2001/2011), apenas 35% dos brasileiros que possuem o Ensino Médio podem ser classificados como plenamente alfabetizados. Tais dados revelam que faltam aos alunos conhecimentos relacionados ao processo de aquisição da escrita e eles acabam por produzir textos apoiados na oralidade.

As dificuldades apresentadas pelos estudantes, entretanto, são consequência de problemas mais amplos, ligados à formação inicial e continuada dos professores, às condições de trabalho docente, ao acesso à cultura letrada etc. Como já anunciado anteriormente, nossos objetivos de pesquisa estão relacionados à primeira questão. Nesse sentido, o trabalho organiza-se da seguinte maneira: primeiro, apresentamos algumas reflexões acerca do lugar que a gramática tem ocupado nas salas de aula de Língua Portuguesa atualmente; a seguir, abordamos o tratamento dado à fonética e à fonologia nesse mesmo espaço para, finalmente, analisar a compreensão de professores de Língua Portuguesa das redes públicas do Estado de Pernambuco acerca da natureza de fenômenos relacionados à fonética e à fonologia subjacentes à dificuldade de escrita de estudantes do ensino básico.

## 2 Pressupostos teóricos

### 2.1 O lugar da gramática nas aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica

A nossa experiência como professoras de Língua Portuguesa em diferentes níveis de ensino tem-nos revelado que impera entre os docentes da referida disciplina (referimo-nos em especial àqueles que atuam na Educação Básica) falta de segurança acerca do que de fato é relevante ensinar. Esse problema tem motivações de ordens variadas, dentre as quais, destacamos duas. A primeira diz respeito ao exponencial desenvolvimento dos estudos linguísticos nos últimos anos, o qual revela a premente necessidade de se levar os alunos a desenvolver competências linguísticas necessárias para a sua atuação na sociedade. Tal

constatação, que é de fundamental importância à consolidação de práticas de ensino efetivamente voltadas ao aspecto sócio-discursivo do fenômeno linguístico, tem levado muitos docentes a atitudes extremistas, reveladas no total abandono do ensino de aspectos do sistema da língua.

A segunda motivação está relacionada à deficitária formação dos professores nas disciplinas que integram o núcleo rígido da Língua Portuguesa. Por ora, é suficiente anteciparmos que o grupo de docentes que colaborou com a pesquisa que deu origem ao presente trabalho<sup>1</sup>, a despeito do fato de haver cursado a graduação em Letras em diferentes instituições de ensino superior (situadas, por exemplo, no Sertão de Pernambuco; na capital, Recife; e na Região Metropolitana), tinha em comum uma grande lacuna no que diz respeito à formação em Fonética/Fonologia e Morfologia da Língua Portuguesa. Parte do grupo não cursou tais disciplinas em sua formação inicial e a outra parte cursou muito precariamente.

Como se sabe, o desenvolvimento dos estudos linguísticos, especialmente nas últimas quatro décadas, vem, em negação à abordagem puramente estruturalista do fenômeno linguístico, apontando, em diferentes vertentes, os caminhos para que os professores de língua (seja materna ou estrangeira) possam desenvolver práticas pedagógicas que sejam significativas, que favoreçam o desenvolvimento de diferentes competências relativas à produção de textos, tanto na modalidade oral quanto escrita da língua. Segundo Teixeira (2005, p. 104-105),

[n]uma reação contra o “fascínio” pelos formalismos – tanto de tipo estruturalista como gerativista – desenvolve-se, a partir dos anos 70, toda uma tendência a contemplar essa exterioridade, colocada de lado no ato fundador da linguística [...]. Ploriferam as gramáticas de texto, os trabalhos em linguística pragmática e enunciativa, as pesquisas sociopsicologistas, inscritos na linha das “sociologias da linguagem”. (grifos da autora)

Nesse texto, recorrendo a Maingueneau, a autora faz um breve histórico das tendências pós-saussurianas, segundo o qual duas abordagens caminham paralelamente no desenvolvimento dos estudos linguísticos: a linguística da língua e a linguística do discurso. A primeira preserva a ideia de um “núcleo duro” e a segunda contempla outros domínios, propondo o estabelecimento de uma “nova linguística”.

---

<sup>1</sup> O grupo de voluntários da pesquisa é formado por alunos do Mestrado Profissional em Letras da UFPE. No primeiro dia de aula da disciplina Fonologia, Variação e Ensino da Língua Portuguesa, eles responderam a um questionário cujo objetivo era diagnosticar os conhecimentos deles acerca da motivação de problemas fonortográficos bastante recorrentes na escrita de alunos da Educação Básica Pública de Pernambuco.

Nesse ínterim, procurando o seu lugar nessa discussão, o currículo da Educação Básica vem sendo continuamente revisitado, o que se pode observar por meio dos importantes passos que vêm sendo dados na busca de uma abordagem que se adapte ao atual contexto social, em que as tecnologias da informação ditam a velocidade da produção do conhecimento nas diferentes áreas. O mesmo ocorre com os currículos da formação inicial de professores de português.

Entendemos a relevância de se incluírem no currículo da formação inicial do professor de língua materna resultados dos estudos da linguística que contemplam domínios para além do “núcleo duro”. Entretanto, observa-se que, gradualmente, o conhecimento do sistema da língua, tão importante aos graduandos em Letras, vem sendo relegado a um segundo plano, perdendo espaço nos currículos. De uma perspectiva que se voltava apenas para as questões sistêmico-estruturais e não contemplava os “exteriores” linguísticos, passou-se a uma outra, que privilegia majoritariamente o discurso. Nesse ínterim, parece que o professor de Língua caminha permanentemente em uma zona fronteira e vem, pouco a pouco, perdendo a segurança acerca do que de fato é relevante contemplar em sua prática. Entendemos, por isso, que deve haver um equilíbrio entre essas duas perspectivas nos currículos dos cursos de Letras.

Ao relacionar a linguística ao ensino da Língua Portuguesa, Cagliari (2009) apresenta diferentes reações, por parte dos professores, ao rápido desenvolvimento observado na linguística nos últimos anos. Segundo o autor, a maioria dos professores que atua na educação básica não acompanhou tal processo; alguns acolheram tais ideias e procuraram adaptá-las à sua prática; outros ignoraram esse desenvolvimento, havendo ainda aqueles que adotaram de maneira radical determinada teoria e passaram à crítica extrema aos modelos anteriores. Consideramos tais reflexões bastante pertinentes e acreditamos que, para que tal cenário possa ser modificado, urge que as pesquisas desenvolvidas nesse campo transponham os muros da universidade. Iniciativas como a criação do Mestrado Profissional em Letras (que ainda atinge um número muito reduzido de docentes no país) constituem, então, campos férteis a tal transposição.

## **2.2 O lugar da Fonologia**

Conforme se afirmou anteriormente, o professor de língua materna vem perdendo a segurança acerca do que, de fato, é importante ensinar. Ele deve sempre partir de textos para trabalhar a gramática? Se fizer isso, não estará usando o texto como um pretexto para ensinar a

norma padrão? Ensinar gramática é para professores tradicionalistas, que “perderam o bonde” das discussões acerca do aspecto sociointerativo e dinâmico da língua?

Nesta seção, nós vamos defender a ideia de que é, sim, necessário ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa<sup>2</sup>, porque determinadas dificuldades dos alunos somente serão suplantadas se eles puderem adotar uma atitude reflexiva perante a língua em suas diferentes dimensões. Antes disso, porém, cumpre enfatizar que a reflexão acerca do sistema da língua não prescinde da necessária busca do desenvolvimento das habilidades, por parte dos estudantes, de ler e produzir proficientemente textos nos mais diferentes gêneros.

Antes de tratarmos da problemática do ensino da Fonética e da Fonologia, vamos tecer algumas considerações acerca de sua relação com o ensino da ortografia. Diferentemente do que supõe o senso comum, o conjunto de regras que rege a maneira como escrevemos é bastante recente, se considerarmos que a escrita surgiu há seis mil anos AC. Em se tratando da Língua Portuguesa (tanto a do Brasil quanto a de Portugal), o estabelecimento de tais regras data do início do Século XX. Antes disso, não havia um consenso sobre a escrita das palavras. A leitura de textos produzidos em séculos anteriores mostra que havia diversidade de grafia de uma mesma palavra.

Em se tratando especificamente de Fonética e de Fonologia da Língua Portuguesa, observa-se que falta ao professor uma formação adequada na área, como se verá na seção a seguir, quando analisarmos as respostas dadas por um grupo de 28 professores que atuam em escolas das redes públicas situadas no Sertão de PE, em Recife e Região Metropolitana. Por enquanto, a pergunta que fica é: se o professor não construiu, em sua formação inicial, os conhecimentos básicos na área, qual é o tipo de tratamento que ele dá, por exemplo, aos problemas de escrita dos alunos que remetem às questões fono-ortográficas? Será que esse professor tem subsídios teóricos para empreender com o seu grupo de alunos uma reflexão sobre o fato de que a forma ortográfica da Língua Portuguesa é independente de sua representação fônica? Qual é a ação que ele adota para que o seu estudante desenvolva a habilidade de refletir acerca das especificidades do sistema de sons de sua própria língua e o sistema notacional usado em sua representação escrita? As variedades dialetais do português têm sido trabalhadas em sala de aula?

---

<sup>2</sup> Aqui nos referimos a uma abordagem produtiva, cujo foco seja a reflexão acerca da complexidade do fenômeno linguístico.



Ao tratar dessa questão, Cagliari (2009) é categórico ao afirmar que há problemas sérios no ensino da fonética e da fonologia nas escolas. O autor acredita que se a escola tem como objetivo refletir sobre o funcionamento da Língua Portuguesa, a fonética e a fonologia devem ter o seu espaço nas aulas, durante toda a Educação Básica. Segundo o estudioso, o “que se ensina de fonética nas escolas, nos livros didáticos, nas gramáticas é em geral desastroso. Não há nenhum cuidado com as explicações, há erros primários e uma incompreensão quase total da realidade da língua” (CAGLIARI, 2009, p. 75).

A consequência é que os professores de língua materna que atuam nesse nível de ensino deparam-se constantemente com problemas fono-ortográficos de diversas ordens na escrita de alunos que já estão cursando o Ensino Médio. Isso significa que a escola, de uma maneira geral, não tem conseguido agir de forma eficaz na superação desse problema e ele acaba, com mais frequência do que se imagina, por acompanhar os alunos para o Ensino Superior.

Cagliari (2009) apresenta uma reflexão acerca da quantidade de anos que os brasileiros passam na Educação Básica e no Ensino Superior, mostrando que tal investimento não necessariamente condiz com uma formação consolidada em Língua Portuguesa<sup>3</sup>. Ao se perguntar se, de fato, são necessários tantos anos de escolaridade para tão pouco desempenho, ele afirma: “[...] tenho certeza de que o aluno não aprende porque a escola não ensina e não sabe ensinar, e os alunos que aprendem o fazem, em grande parte, apesar do que a escola ensina” (CAGLIARI, 2009, p. 20).

A seguir, o autor tece considerações acerca do que, de fato, é ensinar Língua Portuguesa, mostrando que a prática que hoje vigora nas escolas é equivocada, já que não é significativa, porquanto privilegia questões óbvias para falantes nativos e coloca o professor no centro do processo de ensino-aprendizagem, como se que tudo sabe, ao passo que o aluno ocupa a posição oposta.

Os primeiros contatos da professora Siane Gois (no âmbito da disciplina Fonologia, Variação e Ensino da Língua Portuguesa) com as duas primeiras turmas de alunos do Mestrado Profissional em Letras da UFPE revelaram uma realidade, no mínimo, inquietante. Nenhum deles, até então, saberia intervir de forma produtiva na resolução de problemas fono-ortográficos bastante recorrentes na escrita dos seus alunos do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio.<sup>4</sup> Quem lida com a correção de provas discursivas para ingresso nas universidades sabe que, a despeito do fato de já haverem concluído a sua formação básica, um número lamentavelmente grande de candidatos escreve “concerteza” (em vez de “com certeza”), “masomenos” (em vez de “mais ou menos”), “april” (em vez de “abril”) etc.

---

<sup>3</sup> O autor defende a ideia (com a qual concordamos) de que o falante nativo do português domina parte do conhecimento de sua língua. Outra parte, entretanto, ele não domina e cabe à escola ensinar-lhe.

<sup>4</sup> Antes do início das atividades relativas à disciplina, foi aplicado um questionário aos professores no qual eles deveriam indicar a ação que adotariam para sanar dificuldades dos alunos relativas ao problema da oralização da escrita.



O referido contato com o supracitado grupo revelou também que os professores não tinham tido acesso, em sua graduação, a uma formação que lhes desse condições de lidar de forma eficaz com esse problema, apresentando ao aluno a natureza do equívoco, numa ação reflexiva, para que ele não voltasse a repeti-lo.

Tal realidade não é exclusiva do estado de Pernambuco, tampouco do Brasil. Com objetivo de discutir acerca do ensino de fonética e fonologia no curso de graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí, Carvalho (2012) procurou aferir os conhecimentos construídos pelos estudantes no âmbito da referida disciplina. Participaram da pesquisa alunos que já haviam cursado esse componente curricular e aqueles que ainda não o tinham feito (nesse último caso, o objetivo da pesquisadora foi verificar os conhecimentos construídos na Educação Básica). O baixo desempenho dos voluntários pertencentes aos dois grupos, verificado depois da análise dos dados, mostrou que:

... as dificuldades nessa área de conhecimento se dão por inúmeros fatores, tais como falta de base no ensino regular (fundamental e médio), pouca atenção e tempo (carga horária) dados aos conteúdos, falta de aprofundamento dos conteúdos, visto que alguns são discutidos superficialmente. Acrescente-se aí que essa disciplina não somente nessa Instituição de Ensino como em outras tanto públicas como privadas é pouco valorizada, a começar pela carga horária destinada a ela, com exceção de algumas que acrescentam no currículo a disciplina fonética acústica, além da articulatória, mas em grande parte como disciplina optativa. (CARVALHO, 2012, p. 17)

A natureza abstrata das noções de fonética e de fonologia, as possíveis dificuldades no processo de ensino dos seus conceitos, a ideia de que eles não servem para o trabalho com outros conteúdos são alguns dos preconceitos correntes no meio acadêmico das instituições de ensino básico e superior de Portugal, quando o assunto é o estudo da fonética e da fonologia. Com o objetivo de apresentar as contribuições de tais áreas para o ensino da língua em diferentes frentes, Rodrigues (2005) chama atenção para a quase inexpressiva presença de tal área nos programas de Língua Portuguesa e para o que denomina de “(...) implantação de fraca visibilidade na prática lectiva dos professores” (p. 1-2). Segundo a autora, “[q]ualquer que seja a razão, não podemos deixar de reconhecer que a fonética e a fonologia se tem mantido, na prática lectiva, num lugar de sombra e de invisibilidade” (p. 2-3).

Diante do exposto até o momento, está claro que alguma coisa caminha mal nas aulas de Língua Portuguesa, na Educação Básica. Se, por um lado, a escola ensina a falantes nativos como se eles fossem estrangeiros, por outro, a adoção de uma postura reflexiva acerca da língua, nos seus diferentes níveis de análise e contextos de uso, é uma prática ainda distante, a despeito de todas as pesquisas que já foram realizadas a respeito desse problema. Sobre isso, Cagliari (2009, p. 24-25) afirma:

O objetivo mais geral do ensino de Língua Portuguesa para todos os anos da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português; quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida. (...). Ao aluno não se ensina adequadamente como ele fala, qual o valor funcional dos segmentos fônicos de sua língua, como se compõe a morfologia desta, a sintaxe, a semântica etc.

Não é de hoje que vários estudiosos da área afirmam que a criança chega à escola com um bom conhecimento da modalidade oral de sua língua, de maneira que sabe usá-la com proficiência para resolver diferentes problemas no seu dia a dia. Além disso, é capaz de analisar essa língua e de, com base nas hipóteses construídas, criar palavras, mostrando uma habilidade reflexiva muito grande, que se manifesta, sabemos, nos diferentes níveis de análise linguística.

Assim como já é capaz de testar hipóteses na produção oral quando chega à escola, a criança também passa por um processo natural de transferência das marcas da oralidade para a escrita. A esse respeito, Cagliari (2009, p. 25) afirma o seguinte:

Na análise de muitos erros encontrados em provas e nas avaliações feitas na alfabetização, é fácil observar que, em muitos casos, a criança revela um apego às formas fonéticas da língua, em lugar das formas ortográficas, não raramente deixando o professor perplexo com a “burrice do aluno”, devido a sua incapacidade de analisar a fala com a mesma competência que a criança apresenta.

Ao problema citado pelo autor (a incapacidade do docente de analisar o fenômeno), acrescentamos um outro, que é fruto de uma experiência passada de Siane Gois (como professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de Pernambuco) e outra do momento presente (como avaliadora de textos de candidatos ao vestibular e professora universitária de alunos recém-egressos da Educação Básica): o lamentável fato de que um percentual significativo de alunos que já estão nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como no Ensino Médio, não ultrapassou a fase do apego às formas fonéticas, transferindo para a escrita aspectos da oralidade. Nesse contexto, é evidente que a escola precisa desenvolver estratégias para resolver o problema, sob pena de continuarmos negando a essa parcela da população o direito à construção de saberes imprescindíveis para a vida na sociedade letrada.

O professor precisa, em primeiro lugar, ter um embasamento teórico que lhe permita intervir de forma produtiva, quando vir que o seu aluno apresenta um desempenho aquém do esperado, considerando-se o seu nível de escolaridade, no que diz respeito, por exemplo, à transferência para a escrita de fenômenos da oralidade. Nesse contexto, urge que o docente parta do conhecimento que o aluno já tem, para que possa desenvolver estratégias que lhe possibilitem chegar a um outro nível de desempenho.

Com o objetivo de refletir acerca da maneira através da qual o grupo de vinte e oito professores que participou desta pesquisa compreende a importância do ensino da fonética/fonologia e da morfologia, apresentaremos, na seção seguinte, uma análise de uma das três perguntas constantes do questionário que aplicamos para a pesquisa aqui referida.

### 3 Metodologia

A análise empreendida foi de cunho interpretativo, voltada à descrição e análise dos fenômenos levantados. Trata-se de trabalho de natureza qualitativa. Quando faz esse tipo de escolha, o pesquisador, como se sabe, preocupa-se “menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão de um grupo social” (MINAYO, 1999, p. 102).

Conforme afirmado anteriormente, participaram desta pesquisa 28 professores de Língua Portuguesa das redes públicas de ensino (estadual e municipal), que responderam a um questionário (anexo 1), cujo objetivo era dar subsídios para a análise do tratamento que os referidos docentes dispensam a problemas de ordem fono-ortográfica bastante comuns na escrita de alunos da Educação Básica, nos seus diferentes níveis.

Tal questionário é composto por cinco perguntas:

- 1) Em que ano concluiu o curso de graduação em Letras e em que instituição?
- 2) No seu curso de graduação, você estudou Fonética e Fonologia; e Morfologia da Língua Portuguesa? Em caso afirmativo, informe por quanto tempo (1 ou mais semestres) para cada disciplina.
- 3) Os conhecimentos acerca dos pressupostos teóricos da Fonética e da Fonologia e da Morfologia são importantes para as aulas de Língua Portuguesa? Justifique.
- 4) Como o conhecimento sobre Fonética e Fonologia e Morfologia pode lhe auxiliar a explicar equívocos como: “bricar” (por ‘brigar’), “oprigam” (por ‘obrigam’), “fazio” por (‘vazio’), “serfiu” (por ‘serviu’), “escrida” (por ‘escrita’), “cato” (por ‘gato’), “concerteza” (por ‘com certeza’), “serumano” (por ‘ser humano’) e “derrepente” (por ‘de repente’)?
- 5) Ao se deparar, na escrita dos seus alunos, com construções como: “discriminar” (em lugar de ‘discriminar’), “emigrar” (em lugar de ‘imigrar’), “desreal” (em lugar de ‘irreal’) e “realizamento” (em lugar de ‘realização’), você:
  - ( ) não corrige, pois o aluno aprenderá naturalmente.
  - ( ) pede que o aluno exercite a escrita dessas palavras no caderno.
  - ( ) corrige, mas não explica ao aluno a natureza dos fenômenos.

( ) corrige e explica a natureza dos fenômenos.

Neste trabalho, que reflete apenas um dos recortes de um estudo maior em andamento, apenas as repostas à terceira pergunta, em um primeiro momento, foram apresentadas e analisadas. Como se verá adiante, elas foram categorizadas em cinco tipos (integralmente corretas, parcialmente corretas, vagas, incorretas e não responderam). Apenas as análises de dois exemplos de cada categoria foram apresentadas aqui. As respostas classificadas como vagas tiveram o maior número de ocorrências. Considerando tal fato, e com o objetivo de compreender melhor as especificidades dessa vagueza, ampliamos a análise dos questionários dos voluntários cujas repostas à questão três foram classificadas como vagas e apresentamos também resultados das respostas desses voluntários às perguntas quatro e cinco.

#### 4 Resultados

Iniciemos, pois, nossas reflexões com a pergunta de número 3:

*Pergunta 3: Os conhecimentos acerca dos pressupostos teóricos da Fonética e da Fonologia e da Morfologia são importantes para as aulas de Língua Portuguesa? Justifique.*

Apenas 2 (7%) professores responderam que ‘não’ e 26 (92%) responderam que ‘sim’. Neste grupo, nenhum docente deu resposta integralmente correta a essa pergunta, 5 (19%) deram respostas parcialmente corretas, 14 (54%) responderam de forma vaga, 3 (12%) responderam incorretamente e 4 (15%) responderam que sim, mas não justificaram. A Tabela 1 apresenta tais dados:

Tabela 1 – Tabulação das respostas dos professores à pergunta 3

<b>Total de respostas</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>
<b>Responderam não</b>	<b>2</b>	<b>7%</b>
<b>Responderam sim</b>	<b>26</b>	<b>92%</b>
Respostas integralmente corretas	0	
Respostas parcialmente corretas	5	19%
Respostas vagas	14	54%
Respostas incorretas	3	12%
Não responderam	4	15%

A respostas categorizadas como parcialmente corretas são exemplificadas a seguir:

*Os conhecimentos acerca dos pressupostos teóricos da Fonética e da Fonologia e da Morfologia são importantes para as aulas de Língua Portuguesa? Justifique.*

*Protocolo 19*

Acredito que sim. Principalmente pela importância do conhecimento que se deve ter a respeito das letras e dos sons, estando elas associadas a outras formando sílabas ou então de como podemos ter diferentes tipos de sons, dependendo de cada situação silábica verificada. A partir daí podemos ter uma melhora significativa tanto na grafia quanto na pronúncia.

*Protocolo 26*

Sim, é necessária a apropriação com os sons da língua, pois minimiza alguns equívocos ortográficos.

A primeira resposta acima (Protocolo 19) indica que o professor reconhece a importância da compreensão acerca da relação fonema x grafema. Como sabemos, grande parte das dificuldades que os alunos apresentam em relação à grafia está relacionada exatamente à não correspondência unívoca entre tais elementos. O trecho “ou então de como podemos ter diferentes tipos de sons, dependendo de cada situação silábica verificada” revela que o docente também sabe que o contexto da palavra, em muitos casos, determina o fonema que ocorre. Tal compreensão é bastante importante, uma vez que ele pode usá-la para sanar dificuldades relacionadas a desvios gráficos específicos, ligados ao que é regular na grafia das palavras (por exemplo, a regra que diz que, entre vogais, o S tem som de Z)<sup>5</sup>. Classificamos tal resposta como parcialmente correta, entretanto, porque o docente afirma que o trabalho com a fonética promoverá “uma melhora significativa na pronúncia.”, o que revela um dos grandes equívocos do ensino de Língua Portuguesa nas escolas: o trabalho com a língua materna como se ela fosse uma língua estrangeira.

Na segunda resposta (Protocolo 26), por seu turno, apesar de o professor reconhecer a importância da fonética e da fonologia para sanar dificuldades com a ortografia, assim como o primeiro, ele revela um equívoco (semelhante ao que se verificou na resposta do docente constante no Protocolo 19), segundo o qual os alunos não conhecem os sons de sua língua. Ao tecer considerações acerca do que é, afinal, ensinar Língua Portuguesa, Cagliari (2009, p. 25) afirma:

A criança que se inicia na alfabetização já é um falante capaz de entender e falar a Língua Portuguesa com desembaraço e precisão nas circunstâncias de sua vida em que precisa usar a linguagem. Mas não sabe escrever nem ler. Esses são usos novos da linguagem para ela, e é sobretudo isso o que ela espera da escola. Em muitos casos há ainda o interesse em aprender uma variedade do português de maior prestígio.

---

<sup>5</sup> Morais (2009) faz uma explanação bastante profícua acerca da necessidade de o professor, ao ensinar ortografia, identificar as regularidades e irregularidades na correspondência letra-som.

O trabalho com a fonética em sala de aula não poderá, pois, ter como objetivo ensinar aos alunos os sons de sua língua mãe, pois eles os dominam com maestria. Tal área deve auxiliar o professor na reflexão acerca da relação entre a pauta sonora e o sistema gráfico, bem como sobre a variação linguística. A fonologia vai ajudar na compreensão acerca do valor distintivo dos sons e do seu funcionamento no contexto das palavras.

Como se afirmou acima, as respostas classificadas como vagas tiveram o maior número de ocorrências e, para compreender a natureza de tal vagueza, nesses casos especificamente, ampliamos a análise, apresentando repostas das perguntas seguintes. Começemos pelas respostas à pergunta 3:

*Protocolo 8*

3) *Os conhecimentos acerca dos pressupostos teóricos da Fonética e da Fonologia e da Morfologia são importantes para as aulas de Língua Portuguesa? Justifique.*

Com certeza. Faz falta ao aluno esta prática dos conteúdos supracitados.

4) *Ao se deparar, na escrita dos seus alunos, com construções como: “bricar” (por ‘brigar’), “oprigam” (por ‘obrigam’), “fazio” por (‘vazio’), “serfiu” (por ‘serviu’), “escrida” (por ‘escrita’), “cato” (por ‘gato’), “concerteza” (por ‘com certeza’), “derrepente” (por ‘derepente’) e “serumano” (por ‘ser humano’), você: ( ) Não corrige, pois o aluno irá aprender naturalmente. ( ) Pede que o aluno exercite a escrita dessas palavras no caderno. ( ) Corrige, mas não explica ao aluno a natureza dos fenômenos. ( ) Corrige e explica a natureza dos fenômenos.*

Corrige e explica a natureza dos fenômenos

5) *Caso você tenha marcado a última opção como resposta à pergunta 3, favor explicar sucintamente os fenômenos.*

Explico a ele a natureza da troca das letras e que ele precisa procurar um fonoaudiólogo.

*Protocolo 10*

3) *Os conhecimentos acerca dos pressupostos teóricos da Fonética e da Fonologia e da Morfologia são importantes para as aulas de Língua Portuguesa? Justifique.*

Sim. A partir desses conhecimentos o ganho do ensino de Língua Portuguesa é melhor.

4) *Ao se deparar, na escrita dos seus alunos, com construções como: “bricar” (por ‘brigar’), “oprigam” (por ‘obrigam’), “fazio” por (‘vazio’), “serfiu” (por ‘serviu’), “escrida” (por ‘escrita’), “cato” (por ‘gato’), “concerteza” (por ‘com certeza’), “derrepente” (por ‘derepente’) e “serumano” (por ‘ser humano’), você: ( ) Não corrige, pois o aluno irá aprender naturalmente. ( ) Pede que o aluno exercite a escrita dessas palavras no caderno. ( ) Corrige, mas não explica ao aluno a natureza dos fenômenos. ( ) Corrige e explica a natureza dos fenômenos.*

Pede que o aluno exercite a escrita dessas palavras no caderno.

5) *Caso você tenha marcado a última opção como resposta à pergunta 3, favor explicar sucintamente os fenômenos.*

Dislexia. Acredito que esse fenômeno não se resolve durante as aulas; e sim com acompanhamento fonoaudiológico.



Tanto no Protocolo 8 quanto no 10, observa-se que o docente se nega a adentrar à discussão, dando respostas que serviriam para qualquer conteúdo da área. Parece que, ciente de que o pesquisador irá, de alguma maneira, avaliar a sua resposta, ele procura preservar a sua face, preferindo dar uma resposta que, apesar de “caber em tudo”, não pode ser considerada como errada. Ele “peca” e “se salva” pela vagueza, em outros termos. Foi justamente essa ocorrência de resposta que nos instigou a saber como ele classifica os fenômenos destacados.

Dos 6 primeiros fenômenos (“bricar”, “oprigam”, “fazio”, “serfiu”, “escrida”, “cato”) abordados na pergunta 4, 4 dizem respeito ao mesmo processo: a confusão natural que alunos em processo de aquisição da escrita<sup>6</sup> fazem entre sons foneticamente semelhantes (SFS). O 7º e o 8º fenômenos (“concerteza” e “derrepente”) são denominados de hipersegmentação e revelam insegurança, por parte de alguns estudantes, no momento de segmentarem as palavras e eles acabam por apoiar-se na oralidade. A última ocorrência (“serumano”) diz respeito a um processo de reestruturação silábica. Em Pernambuco (estado onde os dados foram coletados), o “r” em posição final de palavra (“ser”, “mar”, por exemplo), quando pronunciado, é desvozeado e tem articulação na região da glote [h]. Entretanto, quando, depois dessa palavra, há uma outra que se inicia com vogal (ou com “h”, que é mudo), tal fonema sofre uma alteração e vira um tepe [r], segmento vozeado, cuja articulação é alveolar: [seru’mano].

Como se viu anteriormente, em resposta à pergunta 4, o 1º docente (Protocolo 8) marcou a opção “Corrige e explica a natureza dos fenômenos” e o 2º (Protocolo 10) assinalou “Pede que o aluno exercite a escrita dessas palavras no caderno.” Ambos os professores procuraram explicar a natureza dos fenômenos, ainda que apenas 1 (Protocolo 8) tenha dito que o faria:

*(Pergunta 5) Caso você tenha marcado a última opção como resposta à pergunta 3, favor explicar sucintamente os fenômenos.*

*Protocolo 8*

Explico a ele a natureza da troca das letras e que ele precisa procurar um fonoaudiólogo.

*Protocolo 10*

Dislexia. Acredito que esse fenômeno não se resolve durante as aulas; e sim com acompanhamento fonoaudiológico.

---

<sup>6</sup> Referimo-nos aqui a alunos em fase de aquisição da escrita, mas sabemos, como já afirmamos em várias partes deste texto, que esses fenômenos também se fazem presentes na produção de discentes que se encontram em outros níveis de escolaridade.



Iniciemos as nossas considerações com a explicação que o Protocolo 8 dá aos desvios de grafia em pauta: “Explico a ele a natureza da troca das letras e que ele precisa procurar um fonoaudiólogo”. Na parte inicial de sua resposta à quarta pergunta (“Explico a ele a natureza da troca das letras”), o docente mantém a vagueza verificada na resposta à pergunta 3 (“Faz falta ao aluno esta prática dos conteúdos supracitados”), já que não diz qual é “a natureza da troca das letras”. O trecho final, por seu turno, está em total sintonia com a resposta anterior: o professor recorre à resposta vaga porque, está claro agora, desconhece a natureza dos fenômenos abordados. E delega o seu papel para outrem (“Explico [...] que ele precisa procurar um fonoaudiólogo”). Esse tipo de consideração nos mostra que algo vai muito mal quando o assunto é o ensino da fonética e da fonologia em instituições de formação de professores e, em consequência, nas escolas da Educação Básica, porquanto o docente não tem conhecimento acerca de algo que é basilar a um profissional das Letras: os fonemas da língua que ele ensina. Resta-lhe, pois, devolver ao aluno o seu “fracasso” e encaminhá-lo a um profissional da saúde, já que o problema seria uma “patologia”.

Quanto ao Protocolo 10, ainda que o docente tenha marcado, na questão 3, a opção 2 (Pede que o aluno exercite a escrita dessas palavras no caderno), ele procurou explicar o fenômeno (“Dislexia. Acredito que esse fenômeno não se resolve durante as aulas; e sim com acompanhamento fonoaudiológico.”). Assim como o que se viu no Protocolo 8, nesta resposta, o docente também atribui a outrem (ao fonoaudiólogo) a responsabilidade de auxiliar o aluno em sua produção escrita. E vai além, traçando de imediato um diagnóstico que, ao que parece, está sendo usado, no senso comum, como uma espécie de guarda-chuva, que abarca toda uma sorte de problemas mal solucionados: Dislexia. Como muito bem disse Cagliari,

No ensino de português, não há pedagogia, psicologia, metodologia, fonoaudiologia etc. que substituam o conhecimento linguístico que o professor deve ter. Sem uma base linguística verdadeira, as pessoas envolvidas em questões de ensino acabam ou acatando velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando explicita ou implicitamente em concepções inadequadas de linguagem. (GAGLIARI, 2009, p. 29)

Dando prosseguimento à análise, esclarecemos que foram consideradas incorretas as respostas que não guardavam relação com o objeto da fonética e da fonologia:

3) *Os conhecimentos acerca dos pressupostos teóricos da Fonética e da Fonologia e da Morfologia são importantes para as aulas de Língua Portuguesa? Justifique.*

*Protocolo 3*

Sim, pois é através deles que há a melhoria na pronúncia dos alunos e das pessoas que o cercam.

*Protocolo 5*

Sim, acredito que o estudo da origem das palavras e o som das letras do nosso alfabeto muito contribuem para o processo de formação de bons leitores.

No primeiro exemplo acima, o docente relaciona fonética e fonologia ao trabalho com a pronúncia. Tal resposta revela pelo menos dois tipos de equívoco: aquele que diz respeito ao objeto de estudo das áreas, e um outro, segundo o qual os alunos não sabem pronunciar palavras do léxico de sua língua materna. No segundo exemplo, o professor mistura duas questões de ordens diferentes relativas ao ensino da língua: a escrita (“o estudo da origem das palavras”), a fala (“o som das letras”) e a leitura (“o processo de formação de bons leitores”). Tais aspectos estão intrinsecamente relacionados, mas precisam ser trabalhados considerando as suas especificidades e com base em objetivos claramente definidos. Fechamos a análise com uma citação de Cagliari (2009, p. 26), a qual resume com maestria a discussão empreendida:

No ensino de Língua Portuguesa é fundamental, essencial e imprescindível distinguir três tipos de atividades ligadas respectivamente aos fenômenos da fala, da escrita e da leitura. São três realidades diferentes da vida de uma língua, que estão intimamente ligadas em sua essência, mas que têm uma realização própria e independente nos usos de uma língua.

## **5 Para encerrar o texto e abrir o diálogo...**

As breves palavras aqui tecidas trazem à tona um dos muitos problemas que estão, a nosso ver, na origem do péssimo desempenho de leitura e de escrita de milhares de estudantes que estão cursando a Educação Básica e, infelizmente, de outros tantos milhares que já deixaram os bancos escolares. A questão, como se vê, é complexa demais, porquanto envolve temas polêmicos (para não dizer mal resolvidos), como a formação inicial e continuada dos nossos professores. Se nem eles estão sabendo qual é o objeto de ensino da língua materna, se as instâncias governamentais continuam a insistir na histórica e permanente desvalorização dos profissionais da educação, se a própria universidade pública tem-se, no geral, fechado em seus muros e permanecido longe das escolas onde atuam/atuarão os professores que ela forma, o que é que resta ao nosso aluno da Educação Básica?

Como docentes de um curso de graduação em Letras e como pesquisadoras que têm interesse no ensino de português como língua materna, abraçamos o compromisso de manter viva essa discussão, a fim de contribuir para a reflexão de que é necessário encontrar um equilíbrio, principalmente na formação inicial dos professores, no ensino de questões da

linguística da língua e da linguística do discurso. Quando iniciamos a pesquisa que gerou este artigo, em 2014, planejamos, como um dos desdobramentos, oferecer dados para propor uma necessária reforma curricular do curso de Letras da universidade em que trabalhamos. Entretanto, no ano seguinte ao início da pesquisa, o governo federal deliberou por uma ampla Reforma Curricular. Determinada pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 define “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”.

Em virtude disso, entendemos que é urgente a divulgação de resultados desta e de outras pesquisas, que apresentam dados sobre o quadro atual do ensino de português no país, que precisa ser, a nosso ver, repensado. A começar pela formação dos professores, que é o que tem rebatimento direto na formação dos estudantes da escola básica. Sem uma formação mais consistente acerca de aspectos da gramática do português, os professores continuarão podendo fazer pouco para melhorar a qualidade de seu trabalho e, conseqüentemente, as práticas de letramento dos estudantes brasileiros.

## Referências

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CARVALHO, L. S. O ensino de fonética e fonologia no curso de Letras/Português: uma experiência com alunos da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. **Anais do SIELP**, Uberlândia, EDUFU, v. 2, n. 1, p. 1-18, 2012. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_186.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_186.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2009

RODRIGUES, S. V. Fonética e fonologia no ensino da língua materna: modos de operacionalização. In: ENCONTRO SOBRE TERMINOLOGIA LINGUISTICA: das teorias às práticas, Porto, Faculdade de Letras, Universidade do Porto 12-13 set. 2005. **Anais...** Porto: Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2005. p. 1-33. Disponível em: <[http://web.letras.up.pt/srodrigues/pdfs/term\\_ling\\_actas.pdf](http://web.letras.up.pt/srodrigues/pdfs/term_ling_actas.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2014.

VELOSO, J.; RODRIGUES, A. S. A presença da fonética e da fonologia no ensino do português (ensino básico e secundário): algumas considerações preliminares. In: DUARTE, I. M.; BARBOSA, J.; MATOS, S.; HÜSGEN, T. **Actas do Encontro Comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto**. Porto: C.L.U.P., 2002. v. 1, 231-

246. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3314>>. Acesso em: 20 maio 2014.

TEIXEIRA, M. **Análise de discurso e psicanálise**: elementos para uma abordagem do sentido no discurso. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

Letras & Letras

**ANEXO 1****QUESTIONÁRIO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ESCOLA PÚBLICA**

1) PERGUNTA:	RESPOSTA:
Em que ano concluiu o curso de graduação em Letras e em que instituição?	
2) PERGUNTA:	RESPOSTA:
No seu curso de graduação, você estudou Fonética e Fonologia; e Morfologia da Língua Portuguesa? Em caso afirmativo, informe por quanto tempo (1 (um) ou mais semestres) para cada disciplina.	Fonética e Fonologia
	Morfologia
3) PERGUNTA:	RESPOSTA:
Os conhecimentos acerca dos pressupostos teóricos da Fonética e da Fonologia e da Morfologia são importantes para as aulas de Língua Portuguesa? Justifique.	
4) PERGUNTA:	RESPOSTA
Ao se deparar, na escrita dos seus alunos, com construções como: “bricar” (por ‘brigar’), “oprigam” (por ‘obrigam’), “fazio” por (‘vazio’), “serfiu” (por ‘serviu’), “escrida” (por ‘escrita’), “cato” (por ‘gato’), “concerteza” (por ‘com certeza’), “derrepente” (por ‘derepente’) e “serumano” (por ‘ser humano’), você:	<input type="checkbox"/> Não corrige, pois o aluno irá aprender naturalmente <input type="checkbox"/> Pede que o aluno exercite a escrita dessas palavras no caderno <input type="checkbox"/> Corrige, mas não explica ao aluno a natureza dos fenômenos <input type="checkbox"/> Corrige e explica a natureza dos fenômenos
5) PERGUNTA:	RESPOSTA
Caso você tenha marcado a última opção como resposta à pergunta 3, favor explicar sucintamente os fenômenos.	

Artigo recebido em: 02.08.2016

Artigo aprovado em: 24.12.2016

**A Prova Brasil como instrumento de avaliação e planejamento  
de práticas escolares relativas à proficiência leitora<sup>1</sup>**  
**The Brazilian Basic Education Exam as a tool to assess and plan school practices  
related to reading proficiency**

Denise Queiroz Santos\*  
Élida Ferreira\*\*

**RESUMO:** Neste artigo, refletimos o efeito retroativo da Prova Brasil, considerando-a como instrumento de política de gerenciamento e planejamento de práticas escolares relativas à proficiência leitora, em três escolas municipais da rede pública de ensino na cidade de Ipiaú/BA. Buscamos apresentar os impactos ou consequências sociais que a Prova Brasil pode exercer sobre o cotidiano das práticas escolares no tocante aos planejamentos em leitura das três escolas. O estudo, caracterizado como pesquisa qualitativa e quantitativa, voltou-se para a análise das práticas escolares em cotejo com os índices da Prova Brasil dessas escolas, referentes às duas últimas aplicações da Prova Brasil anos 2011/2013, sob a luz da Teoria do Efeito Retroativo. Os resultados revelaram que a Prova Brasil, no contexto estudado, não exerce efeito retroativo – nem positivo nem negativo – no ensino-aprendizagem, tendo em vista que não há relação entre esse instrumento avaliativo e as práticas de ensino desenvolvidas pelas respectivas escolas. Comprovou-se também que o alcance das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica não significa necessariamente o aumento da proficiência em leitura, pois verificou-se que os índices alcançados pelas escolas pesquisadas estão abaixo do ponto de corte da escala de proficiência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prova Brasil. Práticas Escolares. Proficiência. Consequências sociais.

**ABSTRACT:** In this article, we reflect upon the washback effect of the Brazilian Basic Education Exam (Prova Brasil). Starting from the assumption that it is a policy tool for management and planning of school practices related to the reading proficiency, we investigate three municipal schools in the municipality of Ipiaú, State of Bahia. We analyze the impacts and social consequences that the exam may have on the daily planning practices related to reading at the three schools. Drawing on the Washback Effect Theory, we carried out a qualitative and quantitative study focused on the analysis of the schools' practices vis-à-vis the results their students had in the exams in years 2011 and 2013. The results revealed that the Brazilian Exam had not had any washback effect, neither positive nor negative, on the teaching and learning practices, given that the Exam was by no means related to the teaching practices developed by the schools. The results also showed that meeting targets in the Basic Education Development Index does not necessarily mean increased proficiency in reading, as the rates achieved by the three schools are below the proficiency cutoff point in Portuguese language established by the Brazilian System of Basic Education Assessment.

**KEYWORDS:** Prova Brasil. School practices. Proficiency. Social consequences.

<sup>1</sup> Artigo produzido a partir da dissertação apresentada à linha de Pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, do curso de Mestrado Profissional em Letras, oferecido em Rede Nacional com sede na UFRN e ofertado pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

\* Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), e professora na Prefeitura Municipal de Ipiaú/Bahia.

\*\* Doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e professora titular – Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (UESC).

## 1 Introdução

A avaliação é um instrumento indispensável em todo processo de aprendizagem, propiciando, além da observância das etapas de desenvolvimento dos alunos, o estímulo à formulação de práticas adequadas necessárias a cada trajetória (LUCKESI, 2002). Nesse sentido, o planejamento das ações dentro de um sistema de ensino deve contemplar objetivas metas possíveis e, a avaliação precisa ser considerada como o mecanismo que sinaliza os resultados do objeto avaliado, ao passo em que aponta para o que pode ser melhorado ou para o que se deseja alcançar (GOMES NETO, 2014). Os dados colhidos através de um sistema avaliativo podem nortear a formulação de políticas educacionais para a organização dos sistemas de ensino, direcionando as responsabilidades de sua efetivação para os atores responsáveis pelo gerenciamento da educação.

Com base nesses argumentos, este estudo busca contribuir para a reflexão sobre a Prova Brasil como uma avaliação externa e a relevância que esse instrumento representa na elaboração de políticas públicas que visem melhorias na educação. Diversos autores (ANTUNES, 2003; BORTONI-RICARDO, 2012; MARCUSCHI, 2008) vem destacando os baixos índices que a educação brasileira tem atingido em avaliações externas de desempenho, ao mesmo tempo em que apontam as deficiências no desenvolvimento da proficiência, por exemplo, de Língua Portuguesa nas escolas. Por essa razão, e corroborando a imperiosa necessidade de compreensão de políticas de avaliação no Brasil, este trabalho buscou responder à seguinte problemática: de que forma os resultados da Prova Brasil interferem no planejamento das atividades escolares relativas à proficiência de Língua Portuguesa?

Utilizando dados da escola, IDEB e Proficiência de Língua Portuguesa, entrevistas com professores e dados dos planos de curso investigamos os impactos da Prova Brasil em práticas escolares relativas à proficiência em leitura em três escolas da rede pública municipal na cidade de Ipiaú. Assim, (i) verificamos as relações entre os procedimentos de leitura desenvolvidos na disciplina Língua Portuguesa nas escolas pesquisadas, evidenciados no Plano de Curso e na Matriz de Referência da Prova Brasil; (ii) analisamos, a partir da aplicação do questionário, os impactos da aplicação da Prova Brasil nas três escolas; e (iii) comparamos os resultados do IDEB alcançados pelas escolas pesquisadas com a tabela de proficiência de Língua Portuguesa.

O estudo voltou-se para a análise das práticas escolares em cotejo com os índices da Prova Brasil dessas escolas e teve como arcabouço metodológico os fundamentos da pesquisa



qualitativa e quantitativa. O confronto entre os dados coletados deu-se sob a luz da Teoria do Efeito Retroativo (SCARAMUCCI, 1998, 2011; ALDERSON; WAL apud RETORTA, 2003). De acordo com esses autores, o efeito retroativo de um exame de alta relevância, a exemplo da Prova Brasil, pode desencadear impactos positivos ou negativos nos contextos em que são aplicados. Assim, um exame pode, positivamente, por meio de seus resultados, contribuir para a ressignificação da prática e para o fortalecimento do planejamento escolar, bem como auxiliar a tomada de decisões em relação ao ensino e aprendizagem e promover mudança de postura de professores e alunos. Pode, por outro lado, desencadear efeito negativo, trazendo julgamentos de valor autoritários, excludentes e sem um cunho funcional além de colaborar para o ranqueamento entre as escolas, como afirma (HORTA NETO, 2010).

As investigações acadêmicas sobre a Prova Brasil apontam a relevância de se considerar as consequências sociais desse instrumento avaliativo no debate público sobre as conquistas e desafios da educação básica. A Prova Brasil se constitui como uma prestação de contas para a sociedade, evidenciando que tipo de educação está sendo ofertada aos alunos e como é realizada a política de gestão das escolas avaliadas (CASTRO, 2009; HORTA NETO, 2010; SCARAMUCCI, 2011; TENÓRIO, 2010).

Nesse contexto, cabe ampliar os estudos de forma a que os gestores das escolas compreendam os indicadores e de que forma podem agir para melhorar os seus resultados. Este estudo vem responder a essa necessidade, ao buscar entender como o planejamento das escolas se relaciona com os diagnósticos de proficiência leitora, apontados pela Prova Brasil, e quais efeitos são produzidos na condução da prática pedagógica, a partir dos resultados revelados nessas aferições.

## **2 Avaliações externas em diferentes épocas**

As discussões acerca da qualidade da educação têm sido pauta recorrente nos mais diversificados contextos sociais. Intrínseca a esse debate está a análise sobre o potencial efeito positivo das políticas educacionais adotadas pelos sistemas de ensino na ampliação da qualidade da educação. No cerne dessa discussão, encontram-se as avaliações externas, direcionadas a aferir a qualidade do ensino ofertado por esses sistemas, especificamente na garantia da universalização do acesso e da sua qualidade (GOMES NETO; ROSENBERG, 1995; CASTRO, 1999; BONAMINO; FRANCO, 1999; BRASIL, 2008; SOUZA, 2014).

No Brasil, as discussões sobre a gestão de aprendizagem dos educandos se deram a partir da década de 1980, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino (SAEP), cujo objetivo era verificar e avaliar instrumentos avaliativos, contudo, a falta de recursos necessários à sua manutenção fez com que esse mecanismo se extinguisse, antes mesmo que fosse comprovada a sua eficiência (BONAMINO; FRANCO, 1999). Conforme os autores, o fortalecimento do sistema avaliativo só se efetivou com o lançamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) na década de 1990<sup>2</sup>, quando houve um impulso no desenvolvimento das políticas de avaliação externa, que passaram a acontecer com maior frequência, atendendo a demandas específicas. O SAEB é um programa coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e se destaca por ser um importante mecanismo de coleta, sistematização e análise de dados do Ensino Fundamental e Médio (BONAMINO; FRANCO, 1999).

O SAEB tem como principal objetivo avaliar a educação brasileira visando colaborar para a melhoria da qualidade do ensino e universalização do acesso à escola. Composto por três avaliações externas, a saber, ANEB, ANRESC e ANA, esse sistema visa oferecer subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas de melhorias na educação do país e, através dos resultados obtidos nas aplicações de suas avaliações, fornece dados e indicadores que evidenciam de forma clara o panorama da educação do país, na medida em que apresenta fatores responsáveis pelo desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.

A padronização é um dos elementos característicos dessas avaliações. Para isso, foram criados mecanismos de medida que apontam gradativamente os avanços alcançados pelos alunos nos anos cursados e, ao mesmo tempo, definem os recursos financeiros necessários para garantir a continuidade desse processo, e instrumento importante para os gestores. Assim, a Prova Brasil foi desenvolvida com o intuito de divulgar informações acerca do ensino público oferecido em escolas espalhadas pelo país à população de gestores, educadores, pesquisadores e à sociedade em geral.

## **2.1 A teoria de resposta ao item e a matriz de referência**

No ano de 1995, foi agregada ao SAEB uma nova metodologia estatística conhecida como a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite a comparação entre os resultados dos

---

<sup>2</sup> O SAEB foi instituído em 1988, mas a sua primeira aplicação só aconteceu em 1990.

diversos ciclos em que ocorre a avaliação. Os testes que utilizam essa teoria conseguem avaliar um grande número de conhecimentos com um número reduzido de questões. Oportuniza também a aferição do cálculo da proficiência, ou seja, a medida que representa a aptidão do aluno sobre determinado conteúdo, através de parâmetros matemáticos, assim, a questão é estimada em função do conhecimento que esse aluno possui.

Esse avanço nos interessa, embora não seja o objeto do estudo, pois permite que os resultados obtidos a partir dessa metodologia sejam comparados entre diferentes avaliações ou ainda, em períodos diferentes, sem prejuízos aos seus resultados, além de permitir a comparabilidade dos testes já aplicados ao longo dos anos, mesmo que estes sejam diferentes. É com base nesse método que são construídos os indicadores de desempenho das escolas apresentados pelo IDEB.

Ainda em 1995, foi avaliada uma amostra representativa de exames realizados entre os alunos da 4ª série/5º ano, 8ª série/9º ano e 3º ano do Ensino Médio, entretanto, esses resultados abrangiam as esferas nacional, regional e estadual, não permitindo os resultados por aluno e município. Frente a essa generalização, em 1997 foram construídas as Matrizes de Referência, com intuito de descrever as competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada (BRASIL, 2008).

A Matriz de Referência foi construída coletivamente, com a colaboração de professores, pesquisadores e especialistas das áreas de Língua Portuguesa e Matemática e a análise de currículos praticados pelas Secretarias Estaduais e Municipais de todo o país. Essa estratégia confere um caráter democrático à Matriz, à medida que esse instrumento contempla a realidade dos contextos que serão atendidos. Após a sua divulgação e propagação por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 2001 a Matriz foi atualizada com base nos mesmos critérios de Consulta Nacional, no intuito de compará-la com os currículos praticados pelos sistemas de ensino do país e também com o que está proposto nos PCNs (INEP 2014).

## **2.2 As avaliações externas e a relação com qualidade em educação: embasamento para políticas públicas**

Enquanto mecanismo de medida, as avaliações externas estão intimamente relacionadas com a qualidade do ensino. Sob esse aspecto, pensou-se em um instrumento como a Prova Brasil, que define a qualidade do ensino através de itens ajustados para estabelecer a escala de medida de competência leitora dos alunos avaliados. A relevância desse instrumento está principalmente em evidenciar, através da padronização das questões, a realidade da

situação observada e o desempenho individual do aluno e do perfil da escola como um todo, além de, ao mesmo tempo, aferir a qualidade do planejamento de suas ações, conforme apontam Gomes Neto e Rosenberg (1995, p. 13):

Além da universalização do acesso e da equidade, um sistema nacional de avaliação deverá preocupar-se em medir a qualidade do ensino, através de indicadores de qualidade. Como os padrões mínimos são resultados de estratégias que visam atingir os objetivos do sistema, podem ser considerados como indicadores indiretos de qualidade. Já o desempenho, medido através de testes padronizados, é um indicador da qualidade do produto. A hipótese subjacente é de que a presença de padrões mínimos de qualidade no processo de ensino possibilita a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Autores como (MARCUSCHI, 2008; HORTA NETO, 2010) apontam algumas falhas na estrutura dessas avaliações, como a exclusiva dedicação à compreensão leitora deixando a produção textual em segundo plano; o “estreitamento do currículo”, ou seja, quando as escolas passam a organizar suas ações em função das avaliações; e o reducionismo ao modelo de competição entre as escolas. Entretanto, apesar dessas ressalvas, as avaliações externas podem constituir-se em ferramentas poderosas se forem utilizadas em benefício do ensino/aprendizagem. É sob essa perspectiva que as avaliações precisam ser concebidas na escola: os padrões de qualidade evidenciados através das metas a serem alcançadas devem ser considerados como elemento motivador para o desenvolvimento de ações que promovam a qualidade do ensino.

Davok (2006, p. 506) afirma que “Um entendimento mais preciso do que seja ‘qualidade em educação’ é absolutamente necessário como base para orientar estudos sobre processos de avaliação da qualidade de objetos educacionais”. Horta Neto (2010) enfatiza a variabilidade desse termo e a dificuldade em defini-lo: na Grécia antiga os filósofos definiam qualidade como ápice da moralidade a ser seguida por toda sociedade, no início do século XX era relacionada ao processo de revolução industrial associado ao talento do artesão e, mais tarde, na década de 1950, ao controle do processo “adequado ao uso” (HORTA NETO, 2014, p. 17). Sander (1995 apud DAVOK, 2006) enfatiza que esse termo pode vincular-se à ideia de eficiência, eficácia, efetividade e relevância, características que contemplam uma devolutiva daquilo que é esperado pela sociedade.

Não obstante essa multiplicidade de sentidos, a expressão qualidade na educação pode ser interpretada como adequação e eficiência para alcançar objetivos propostos e/ou mudanças

em um currículo, estando intimamente ligada a fatores internos e externos à escola (GADOTTI, 2009).

Face ao exposto, e contemplando o objetivo do nosso estudo, que é analisar o impacto da Prova Brasil como política de gerenciamento na elaboração de projetos que visem melhorias na educação, o termo qualidade assume uma característica social, uma vez que representa os anseios da sociedade, refletindo o que se espera do ensino como um todo, com impacto decisivo na vida das pessoas e sua inclusão.

Pensando em melhor aferir a situação dos sistemas de ensino, foram desenvolvidos os Indicadores de qualidade com o objetivo de medir o que se deseja de forma objetiva. Nesse sentido, Tenório (2010) destaca como os atuais debates acerca da educação no cenário mundial comprovam que o desenvolvimento de políticas significantes que contemplem um projeto educacional de qualidade está no contexto da aprendizagem e da escola:

Um sistema nacional de avaliação deverá acompanhar os resultados alcançados, tanto no que se refere às metas como aos padrões. Através de indicadores que afirmam essas quantidades, o sistema de avaliação permitirá comparar o planejado com o observado e daí constatar ou não a eficiência e a eficácia da política educacional adotada. (GOMES NETO; ROSENBERG, 1995, p. 13)

Desse modo, a Prova Brasil é um teste de validade essencial para o desenvolvimento de um projeto educativo de qualidade. Compreender a avaliação sob esse ângulo é considerar não apenas o que está na superfície dos dados, mas, principalmente, os efeitos retroativos/consequências sociais desse instrumento, conforme alerta Scaramucci (2011, p. 108-109):

Muito popular em educação e mais especificamente em Linguística Aplicada há anos, o conceito de efeito retroativo (*washback* ou *backwash*) tem sido usado para referir ao impacto que exames externos – principalmente aqueles de alta-relevância, tais como vestibulares, e alguns testes de proficiência –, assim como avaliação de rendimento, que ocorre internamente nos processos de ensino/aprendizagem podem exercer, potencialmente, no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos.

Contudo, o desafio atual é entender o que esses resultados revelam, ou seja, quais são as consequências reais da Prova, os efeitos retroativos que esse exame exerce no contexto em que se insere e como proceder diante deles, para não correr o risco de atribuir à avaliação a melhoria do desempenho dos alunos, porque esse efeito não está na prova em si, mas nas ações da escola como um todo.

### 2.3 A função dos indicadores de qualidade

A palavra “indicador”, frequentemente utilizada quando se pretende revelar ou informar acerca do avanço ou não na direção de uma meta previamente estabelecida, deriva do latim e significa anunciar, descobrir, apontar. Dessa maneira, esse mecanismo pode ser concebido como um instrumento de percepção revelador de fenômenos que não sejam imediatamente observáveis. Dentre as suas funções, a principal é fazer uma leitura mais próxima possível da realidade, se caracterizando pela objetividade e clareza (TENÓRIO; LOPES, 2010). Tendo em vista esses aspectos, os indicadores são utilizados pelos sistemas avaliativos para acompanhar a evolução dos sistemas educacionais e, nesse sentido, se firmam como importante instrumento para tomada de decisões no campo educacional:

Os indicadores usualmente utilizados para acompanhar o desempenho de um sistema educacional estão relacionados com: a) o acesso; b) a progressão; c) as características das escolas, como a formação dos professores, a situação do prédio escolar, os materiais didáticos disponíveis; e d) os investimentos financeiros com educação. Essas são variáveis mais fáceis de serem definidas e quantificadas. Para medir esses aspectos são analisados, entre outros, indicadores como: a) taxa de ingresso e cobertura; b) taxa de aprovação, progressão entre as séries, porcentagem de concluintes de um grau de ensino em relação aos que nele têm acesso; c) porcentagem de professores com determinada formação acadêmica, volume de livros didáticos distribuídos e de investimento em educação em relação ao PIB, despesa por aluno... (GOMES NETO; ROSENBERG, 1995, p. 16)

Os indicadores permitem monitorar se as ações desenvolvidas pelos sistemas de ensino estão contemplando os objetivos e os anseios da comunidade, sendo inegável sua relevância para a aferição da qualidade educacional, visto que apontam as condições e tendências apresentadas e permitem a comparação entre os resultados encontrados e os que são projetados. Um indicador de qualidade da educação como o IDEB, por exemplo, revela para a sociedade, a partir de dados coletados pelo Censo Escolar e dos resultados da Prova Brasil, se as metas estão sendo alcançadas, ou seja, se um ensino de qualidade está sendo ofertado.

### 3 Trajetória metodológica da pesquisa

Para atender ao desenho desse estudo, foi realizada, como indicado anteriormente, uma coleta de dados em três escolas municipais na cidade de Ipiaú/BA, especialmente selecionadas em razão de que duas dessas escolas vêm superando as metas do IDEB nos últimos anos, e uma delas, não contemplou suas metas nas últimas aferições. Outro fato determinante nessa escolha, é que essas três escolas estão situadas no mesmo bairro de um colégio municipal que atende a



alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, local onde a pesquisadora ministra aulas na disciplina Língua Portuguesa e atende à maioria dos alunos oriundos das respectivas instituições. Essa situação permitiu que fosse identificado nesses alunos um nível de proficiência leitora abaixo da expectativa esperada para o 6º ano, fato que motivou esse estudo.

Importa enfatizar, que duas das escolas atendem alunos que moram na parte periférica do bairro, local de difícil acesso e condições precárias. Apesar disso, as escolas são equipadas com aparelhos tecnológicos (computadores, acesso à internet, *data-show*, televisão, máquina copiadora e antena parabólica). As escolas não possuem biblioteca, mas todas tem acervo literário oriundos dos programas de incentivo à leitura do Governo Federal, a exemplo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)<sup>3</sup> e o Programa Nacional Livro e Leitura (PNLL)<sup>4</sup>; contudo, esse material fica na sala da direção, pois não existem nessas escolas locais específicos para esse fim.

Para condução deste estudo foi escolhido o método de pesquisa qualitativa, que permite o estudo do fenômeno através do contato direto entre pesquisador e realidade pesquisada. Segundo Minayo (1995, p. 21-22), a pesquisa qualitativa aborda questões de cunho particular. Esse tipo de investigação se volta, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, relacionado ao o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. De acordo com Oliveira (1997), pesquisa qualitativa está ligada à intenção de traduzir e evidenciar o sentido dos fenômenos do mundo social, tratando-se de estreitar a distância entre pesquisador e o objeto da pesquisa, entre teoria e dados, entre realidade e ação. Entretanto, não se excluiu a análise quantitativa, visto que na análise de dados trabalhou-se também com números, ou seja, com os resultados do IDEB e da proficiência em Língua Portuguesa de cada escola.

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, elegeu-se um questionário com perguntas abertas abordando sobre a utilização dos resultados da Prova Brasil, sua divulgação à comunidade e a relação que essa avaliação estabelece com o planejamento da escola.

Para a construção da base teórica, foi adotada a análise bibliográfica, com objetivo de aprofundar os estudos e pesquisas sobre temas que tratassem da avaliação em larga escala, sua

---

<sup>3</sup> Programa do Governo Federal que tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência.

<sup>4</sup> Programa do Governo Federal de incentivo à leitura através do qual o governo tem enviado ao longo dos anos, para as escolas públicas de todo país, inúmeras coleções literárias infantis e infanto-juvenis.

relação com qualidade em educação e a proficiência em Língua Portuguesa na escola. Para tanto, foram utilizados autores como Scaramucci (2011); Horta Neto (2010; 2014); Gomes Neto e Rosenberg (2005); Bonamino e Franco (1999); Tenório (2010); Antunes (2003); Bortoni-Ricardo, (2012) e Marcuschi (2008). Para entender como ocorreram as primeiras aplicações da Prova Brasil e a sua trajetória de evolução, foram consultados textos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

A título de procedimento metodológico também foram adotadas a análise documental e a aplicação de questionários. Em termos de documento, foram analisados os resultados das últimas amostragens da Prova Brasil disponibilizados pelo INEP, das escolas estudadas. Em termos de questionário, este instrumento foi aplicado aos professores, coordenadores, diretores, a fim de melhor compreender o percurso de aplicação da Prova Brasil (2011-2013) nas escolas selecionadas.

Com o uso conjunto dos métodos qualitativo e quantitativo – a partir das respostas concedidas ao questionário pelos professores, coordenadores e diretores, além dos resultados do IDEB alcançados por essas escolas, – buscou-se elucidar como determinados fenômenos ocorrem, contribuindo para o esclarecimento do objetivo desse trabalho. Por questões de delimitação metodológica, os questionários aplicados não serão apresentados neste artigo. Dados esses que podem ser consultados em (SANTOS, 2015).

A análise de dados, sob a luz da Teoria do Efeito Retroativo permitiu problematizar como a avaliação é concebida, bem como, a aplicabilidade do diagnóstico por ela apresentado, no contexto pesquisado. Desse modo, a busca pela identificação da concepção da Prova Brasil na rotina pedagógica e organizacional da escola propiciou elucidar os possíveis fenômenos colaboradores para os resultados analisados, bem como as ações praticadas pelos seus principais usuários que possam ter contribuído para a realidade observada.

#### **4 Discussão dos dados da pesquisa: uso da Prova Brasil no contexto pesquisado**

A partir da análise dos dados colhidos no desenrolar da pesquisa, buscou-se elucidar como determinados fenômenos ocorrem. Foram confrontados sob a luz da Teoria do Efeito Retroativo (SCARAMUCCI, 1998, 2011; ALDERSON; WAL apud RETORTA, 2003) os resultados da Prova Brasil alcançados pelas escolas nas edições 2011/2013. Para Scaramucci (2004, p. 203), a concepção dos “impactos sociais, políticos e éticos”, ou seja, o efeito

retroativo, exercido pelas avaliações nos participantes e na sociedade de modo geral, vem se consolidando em pesquisas recentes em relação ao ensino e aprendizagem de línguas.

De acordo com Alderson e Wal (1992 apud RETORTA, 2003), a Teoria do Efeito Retroativo é um mecanismo que traz para a superfície as causas e efeitos positivos ou negativos, ou seja, os impactos que exames de alta relevância e avaliações de um modo geral exercem no contexto onde são inseridos. O termo impacto, para esses autores, está relacionado aos efeitos que esses exames exercem potencialmente nos alunos, professores, no desenvolvimento de políticas públicas que visem melhorias na educação dentro e fora da escola. Os autores supracitados ainda trazem outra definição para o termo em questão: “influência”, que associam às atitudes, percepções, opiniões dos alunos e professores a respeito de determinado exame” (*Ibidem*, p. 205). Para Avelar (2001, p. 81), “o efeito retroativo pode ser definido como a influência ou impacto que um exame exerce sobre o processo de ensino e de aprendizagem”, o que configura efeito retroativo positivo. Entretanto, os mecanismos avaliativos ainda podem trazer efeitos ou impactos negativos, isso ocorre, segundo Shohamy (1992, p. 514 apud RETORTA, 2003, p. 27), “[q]uando testes são introduzidos como um instrumento autoritário, são feitos somente para julgar, prescrever e ditado de cima para baixo; quando a escrita do teste não envolve aqueles que são responsáveis para fazerem mudanças – os professores”. O teste concebido dessa maneira relaciona-se como efeito retroativo negativo, seus resultados não agregam subsídios que influenciam políticas de melhoria no ensino/aprendizagem, como também não fortalece práticas efetivas de planejamento no contexto onde se inserem. Entretanto, vários pesquisadores da área do Efeito Retroativo, concordam que “exames de alta relevância podem e devem auxiliar em inovações educacionais, influenciar o ensino, o aprendizado, atitudes tanto do professor como do aluno, autor de material didático entre outras influências” (ALDERSON; WAL, 1992 apud RETORTA, 2003 p. 27).

Importa enfatizar que essa discussão sobre efeito retroativo não se encerra nos conceitos acima abordados, considerando o campo complexo que o termo carrega, visto que, não há, na literatura que aborda o referido termo, um consenso sobre seus conceitos. Para esse estudo, adotou-se o conceito utilizado por Alderson e Wal (1992 apud RETORTA, 2003) e Scaramucci (2011), segundo o qual a Teoria do Efeito Retroativo é aquela que aborda as causas e efeitos positivos ou negativos, ou seja, os impactos que exames de alta relevância, a exemplo da Prova Brasil, exercem no contexto escolar.

Entretanto, (SCARAMUCCI, 2011) alerta para o fato de que as consequências de usos só podem ser atribuídas às avaliações de desempenho, se de fato, forem confirmadas enquanto parâmetros que norteiam a melhoria do ensino praticado. Isso porque há uma construção de ações e atitudes que independem desse instrumento; o ideal seria a concepção dessa avaliação enquanto mecanismo dialógico entre as ações praticadas pela escola, como ferramenta articuladora entre teoria e prática, ao passo que aponta ajustes para a melhoria dessas e revela o potencial desse mecanismo avaliativo.

A seguir, analisam-se os níveis de proficiência leitora alcançados pelas escolas nas últimas aferições do IDEB 2011/2013, fazendo uma interpretação do diagnóstico observado. A competência em leitura dos alunos é verificada através de uma Escala de Desempenho de Língua Portuguesa. Nesse instrumento, os alunos são agrupados pelas competências já construídas (por ano/série de ensino), assim é possível constatar a competência em leitura a partir de um grupo de habilidades que o aluno já possui, como por exemplo, a habilidade em ler textos organizados em gêneros específicos. O foco da análise recai sobre as competências que eles são capazes de dominar ao responder as questões propostas com determinados graus de complexidade. Esse parâmetro é o que vai distinguir um grupo de alunos dos outros e, por conseguinte, determinar o seu nível de proficiência (INEP, 2015). Tomou-se como base para averiguação da proficiência, os índices alcançados pelos alunos que responderam a Prova Brasil em tabelas enviadas para as escolas.

Nesse estudo, foi utilizada como referência para análise, o índice do IDEB referente aos anos 2011 e 2013. Os dados são apresentados em formato de tabela, conforme a seguinte ordem: metas projetadas e IDEB observado; distribuição dos alunos por níveis de proficiência: distribuição dos alunos do 5º ano por níveis de proficiência em Língua Portuguesa-2013; correspondência dos resultados com os níveis alcançados-2013; distribuição dos alunos do 5º ano por nível de proficiência em Língua Portuguesa-2011. Considerando que foram três as escolas pesquisadas, adotou-se a nomenclatura E-1, E-2 e E-3, para designar os índices de cada escola. Desse modo, seguem os dados coletados de cada uma das escolas.

#### **4.1 A proficiência leitora alcançada pela E-1**

A Tabela 1 se refere ao IDEB observado e metas projetadas para a E-1, nas aferições de 2011/2013.

Tabela 1 – Metas projetadas e IDEB observado na E-1

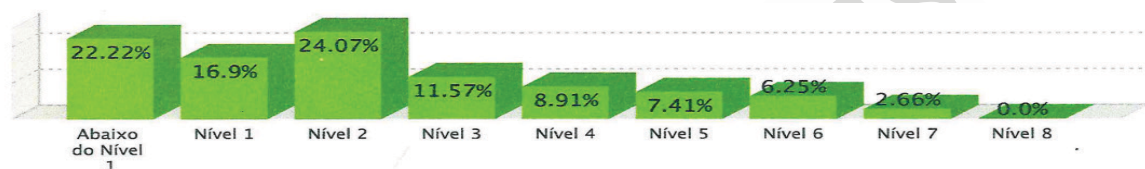
4ª série / 5º ano

Escola ↓	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓
ESCOLA MUNICIPAL ADELIA MATTA	3.1	3.4	3.2	4.0	4.6	3.2	3.5	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4

Fonte: INEP. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

Observa-se que a referida escola conseguiu alcançar as metas projetadas para esses anos.

Tabela 2 – Distribuição dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Língua Portuguesa, E-1, 2013



Fonte: INEP/material fornecido pela escola.

Os níveis acima evidenciados correspondem à proficiência alcançada pela E-1 em 2013. A Tabela 3 relaciona esses índices aos pontos da escala de proficiência de Língua Portuguesa do 5º ano.

Ao analisar as tabelas de alcance da proficiência da E-1 da Prova Brasil, constata-se que, em 2013, 25,23% de seus alunos foram identificados com índice acima de 200 pontos<sup>5</sup> considerando o nível 4 na escala de proficiência em Língua Portuguesa do MEC, sendo que desse percentual, 8,91% dos alunos encontravam-se no nível 4. Já abaixo de 200 pontos, considerando a partir do nível 3, encontravam-se 74,76% de seus alunos, destes, 22,22% foram identificados abaixo do nível 01 da escala de proficiência. Para o MEC, levando em consideração a escala de referência, os alunos localizados abaixo desse nível ainda não conseguiram dominar as habilidades mais simples, como por exemplo: localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios; identificar o tema de um texto; dentre outras habilidades apresentadas nesse patamar da escala.

<sup>5</sup> Rigorosamente a escala de pontos define dois níveis cujos limites são 200 pontos, o que é problemático e pode gerar uma distorção na análise de dados.

Tabela 3 – Correspondência dos resultados com os níveis alcançados conforme pontos da escala de proficiência 2013 do MEC

NÍVEL	PONTOS NA ESCALA	PERCENTUAL
9	Maior que 325	–
8	300 a 325	–
7	275 a 300	2,66
6	250 a 275	6,25
5	225 a 250	7,41
4	200 a 225	8,91
3	175 a 200	11,57
2	150 a 175	24,07
1	125 a 150	16,9
Abaixo do nível01	125 ou menos	22,22

Fonte: elaboração própria a partir de consulta em dados fornecidos pela Escola e pelo INEP.

Relembremos queo MEC adotou uma média de corte para cada ano de aferição da Prova, que estabelecia que, pelo menos 70% dos alunos da Escola, deveriam atingir mais de 200 pontos da referida escala. Nesse nível, espera-se que o aluno já tenha conseguido dominar habilidades para essa etapa cursada, conforme exemplos: identificar, dentre outros elementos da narrativa que contém o discurso direto, o narrador observador; selecionar entre informações explícitas e implícitas, as correspondentes a uma personagem; localizar informação em texto informativo, com estrutura e vocabulários complexos; além de já ter dominado as habilidades mais simples localizadas nos níveis anteriores. Levando em consideração o contingente de alunos com mais de 200 pontos, no resultado de 2013, observa-se que o resultado está muito aquém da nota de corte prevista.

A Tabela 4 apresenta os níveis de proficiência comparados aos pontos da escala de proficiência do MEC, alcançados pela E-1 em 2011.

Tabela 4 – Distribuição dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Língua Portuguesa, E-1, 2011

Escola 01/2011		
NÍVEL	PONTOS DA ESCOLA	PERCENTUAL (%)
9	Maior que 325	–
8	300 a 325	–
7	275 a 300	–
6	250 a 275	1,6
5	225 a 250	2,9
4	200 a 225	7,5
3	175 a 200	22,4
2	150 a 175	32,8
1	125 a 150	25,5
0	125 ou menos	7,4

Fonte: elaboração própria a partir de consulta em dados fornecidos pela Escola e pelo INEP.



Com relação aos indicadores de 2011, observa-se que, neste ano, 12% dos alunos encontravam-se com pontuação acima de 200 pontos, incluindo o nível 4. Por sua vez, abaixo de 200 pontos, incluindo o nível 3, contabiliza-se 88,1% dos educandos, sendo que desse índice, 7,4% foram identificados abaixo do nível 1.

Comparando os dois anos de aferição, verifica-se que, em 2011, a E-1 apresentou proficiência média acima de 200 pontos (considerando o nível 4 e desprezando o nível 3) inferior ao de 2013, sinalizando um avanço, quando se confrontam essas informações. Entretanto, quando se comparam os alunos abaixo do nível 1, observa-se um recuo da escola, visto que em 2011 foram identificados 7,4% de alunos nesse nível e em 2013 observou-se 22,22%.

Apesar dessas evidências, a E-1 vem conseguindo alcançar as metas do IDEB projetadas para aqueles anos, fato bastante relevante para essa instituição, o que comprova que está empreendendo esforços para alcançar as metas intermediárias e ajudar o Brasil a atingir a média 6,0 em 2022, nota que se aproxima do padrão de qualidade dos países membros da OCDE. Entretanto, faz-se necessário a discussão dos índices de proficiência dessa instituição. É importante enfatizar, por outro lado, que o alcance das metas não significa necessariamente o alcance da proficiência desejada, o que sugere um debate sobre o planejamento do ensino praticado, sobretudo, da disciplina de Língua Portuguesa.

#### 4.2 A proficiência leitora alcançada pela E-2

A Tabela 5 apresenta as metas projetadas e o IDEB observado da E-2 alcançados nas aferições de 2011/2013. Esses dados informam que a E-2 não conseguiu alcançar as metas projetadas para 2011 e 2013.

Tabela 5 – Metas projetadas e IDEB observado na E-2

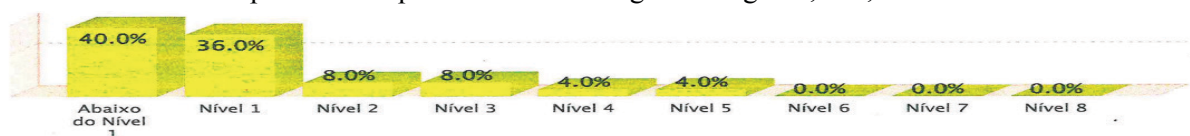
Escola †	Ideb Observado					Metas Projetadas								
	2005 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2015 †	2017 †	2019 †	2021 †	
ESCOLA 02	2.4	3.3	3.3	3.3	3.7	2.6	3.1	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1	

Fonte: INEP. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

Na Tabela 6, observa-se a distribuição de alunos por nível de proficiência da E-2 em 2013. Esta é a informação que é disponibilizada às escolas em conjunto com a distribuição em níveis de proficiência para o município, para o estado e para o Brasil. Esses dados são

importantes para a escola porque permitem que ela se situe em termos dos resultados de proficiência, em comparação com os níveis observados pelo Município, Estado e País.

Tabela 6 – Distribuição dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Língua Portuguesa, E-2, 2013



Fonte: INEP/ Material disponibilizado pela escola.

Tabela 7 – Correspondência dos resultados com os níveis alcançados conforme pontos da escala de proficiência 2013 do MEC

NÍVEL	PONTOS NA ESCALA	PERCENTUAL
9	Maior que 325	–
8	300 a 325	–
7	275 a 300	–
6	250 a 275	–
5	225 a 250	4,0%
4	200 a 225	4,0%
3	175 a 200	8%
2	150 a 175	8%
1	125 a 150	36%
Abaixo do nível 1	125 ou menos	40%

Fonte: INEP/material fornecido pela Escola.

Ao analisar as tabelas de alcance da proficiência da E-2 da Prova Brasil, constata-se que, em 2013, 8% de seus alunos foram identificados com índice acima de 200 pontos, considerando o nível 4 na escala de proficiência em Língua Portuguesa do MEC, sendo que, desse percentual, 4% dos alunos encontravam-se no nível 4. Já abaixo de 200 pontos, considerando a partir do nível 03, encontravam-se 92% de seus alunos, destes, 40% foram identificados abaixo do nível 01 da escala de proficiência. Relembrando que, abaixo desse nível, os alunos, provavelmente não conseguiram dominar as habilidades mais simples localizadas no nível 1 da referida proficiência.

A Tabela 8 apresenta os níveis de proficiência comparados aos pontos da escala de proficiência do MEC, alcançados pela E-2 em 2011. Comparando os dois anos de aferição, verifica-se que, em 2011, a E-2 apresentou o índice de proficiência de 8,6% acima de 200 pontos (considerando o nível 04 e desprezando o nível 3). Esse índice foi superior a 2013 que apresentou naquela época 8% de alunos nesse nível, sinalizando um ligeiro recuo da escola,

quando se confrontam essas informações. Entretanto, quando se compara os alunos abaixo dos 200 pontos, considerando a partir do nível 3, observou-se que de um total de 91,5% dos educandos, destes, 14,3% foram localizados abaixo do nível 1 na aferição de 2011. Nesse aspecto, observa-se um recuo muito maior da escola, visto que, em 2013, observou-se 40% dos alunos com proficiência abaixo do nível 1 da escala.

Tabela 8 – Distribuição dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Língua Portuguesa, E-2, 2011

ANOS INICIAIS – ENSINO FUNDAMENTAL – Escola 2		
NÍVEL	PONTOS DA ESCOLA	PERCENTUAL (%)
9	Maior que 325	-
8	300 a 325	-
7	275 a 300	-
6	250 a 275	-
5	225 a 250	-
4	200 a 225	8,6
3	175 a 200	8,6
2	150 a 175	40
1	125 a 150	28,6
0	125 ou menos	14,3

Fonte: INEP/material fornecido pela Escola

Diante do exposto, a análise dos resultados evidencia que as metas projetadas para a escola não foram atingidas, conforme pode ser observado nas tabelas acima. Além desses resultados, a E-2 apresenta ainda a elevação do índice de alunos abaixo do nível 01 da escala de proficiência evidenciando um recuo na aprendizagem.

Essas metas são constituídas a partir dos parâmetros adotados pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, plano lançado em conjunto com o Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094. Nesse sentido, a aplicação de instrumentos de aferição dos resultados alcançados pelas escolas torna-se fundamental para a avaliação da qualidade da Educação.

Diante desse contexto, a Prova Brasil se constituiu como um relevante instrumento de aferição, no que se refere ao alcance da meta projetada pelo Movimento Todos pela Educação. A prova em si é um teste padronizado composto apenas por itens (questões) pertencentes a uma escala e, pela quantidade de acertos ou erros desses itens, é possível aferir em que nível o aluno se encontra, sendo que o Ministério da Educação (MEC) definiu como meta que, na aplicação da Prova Brasil, pelo menos 70% dos alunos esteja acima do nível 04, que funciona como média

de corte como se verifica na matriz de referência enviada para as escolas públicas de todo país com o intuito de ajudar na compreensão da Prova:

Diferentes organizações, estados e municípios tem escolhido diferentes pontos de corte. Por exemplo, a opção tomada pelo movimento Todos pela Educação. Esta organização não governamental, livres de quaisquer pressões e com consultoria técnica, definiu que os alunos da 4ª série/5º ano devam ter nota acima de 200 pontos. Esses parâmetros foram adotados pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Na realidade, para considerar a variação natural entre os alunos, estabeleceu que, em cada momento em que se olhar a escola, pelo menos 70% dos alunos deve estar acima desses níveis. (BRASIL, 2008)

Importa lembrar que, para o Brasil alcançar a meta projetada pelo IDEB, que é a nota 6,0 em qualidade educacional, Estados e Municípios devem empreender esforços para que em 2021 o país conquiste essa meta.

### 4.3 A proficiência leitora alcançada pela E-3

A Tabela 9 informa os resultados do IDEB projetado e das metas alcançadas pela E-3 alcançou nas aferições de 2011/2013.

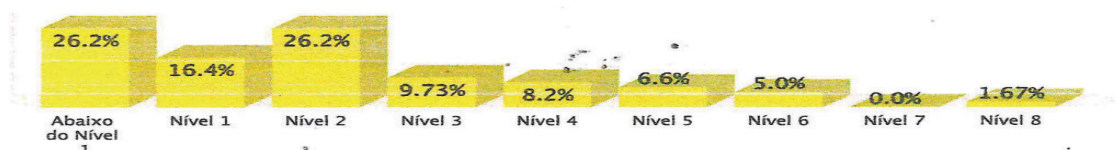
Tabela 9 – Metas projetadas e IDEB observado na E-3

4ª série / 5º ano													
Escola ↓	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓
ESCOLA 03	3.0	3.1	2.6	4.0	4.3	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3

Fonte: INEP. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

Os dados acima informam que a E-3 vem conseguindo alcançar as metas projetadas para 2011 e 2013. Esses dados são importantes para a escola, porque permitem que ela se situe em termos dos resultados de proficiência, em comparação com os níveis observados pelo Município, Estado e País.

Tabela 10 – Distribuição dos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência – Língua Portuguesa, E-3, 2013



Fonte: INEP/ Material disponibilizado pela escola.

Tabela 11 – Correspondência dos resultados com os níveis alcançados conforme pontos da escala de proficiência 2013 do MEC

NÍVEL	PONTOS NA ESCALA	PERCENTUAL
9	Maior que 325	–
8	300 a 325	1,67%
7	275 a 300	–
6	250 a 275	5%
5	225 a 250	6,6%
4	200 a 225	8,2%
3	175 a 200	9,73
2	150 a 175	26,2%
1	125 a 150	16,4%
Abaixo do nível 1	125 ou menos	26,2%

Fonte: INEP/material fornecido pela Escola.

Ao analisar as tabelas de alcance da proficiência da E-3 na Prova Brasil, constata-se que, em 2013, 21,47% de seus alunos foram identificados com índice acima de 200 pontos<sup>6</sup> considerando o nível 4 na escala de proficiência em Língua Portuguesa do MEC, desse percentual, 8,2% dos alunos encontravam-se no nível 4. Já abaixo de 200 pontos, considerando a partir do nível 3, encontravam-se 78,53% de seus alunos, destes, 26,2% foram identificados abaixo do nível 1 da escala de proficiência, ou seja, esses alunos ainda não conseguiram dominar as habilidades mais simples localizadas nesse nível.

A Tabela 12 apresenta os níveis de proficiência comparados aos pontos da escala de proficiência do MEC, alcançados pela E-3 em 2011.

Tabela 12 – Distribuição dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência – Língua Portuguesa, E-3, 2011

ANOS INICIAIS – ENSINO FUNDAMENTAL – Escola3		
NÍVEL	PONTOS DA ESCOLA	PERCENTUAL (%)
9	Maior que 325	–
8	300 a 325	–
7	275 a 300	1,5
6	250 a 275	–
5	225 a 250	16
4	200 a 225	16,2
3	175 a 200	20,4
2	150 a 175	17,8
1	125 a 150	19,3
0	125 ou menos	8,7

Fonte: INEP/material fornecido pela Escola

<sup>6</sup>Rigorosamente a escala de níveis (ou intervalos) define dois níveis cujos limites são 200 pontos, o que é problemático e pode gerar uma distorção em relação ao ponto exato de corte informado pelo MEC.

Com relação aos índices de 2011, observa-se que, neste ano, 33,7% dos alunos encontravam-se com pontuação acima de 200 pontos, incluindo o nível 4. Por sua vez, abaixo de 200 pontos, incluindo o nível 3, contabilizam-se 66,2%, sendo que desse índice, 8,7% foram localizados abaixo do nível 1.

Comparando os dois anos de aferição, verifica-se que, em 2011, a E-3 apresentou o índice de proficiência acima de 200 pontos (considerando o nível 4 e desprezando o nível 3) superior ao de 2013, sinalizando um recuo da escola, quando se confrontam essas informações. Outro indicativo de recuo no aprendizado foi observado, quando se comparam os alunos abaixo do nível 1 da escala de proficiência, visto que em 2011 a escola apresentou 8,7% de alunos e em 2013 evidenciou-se 26,2% de educandos nesse nível. Apesar dessas evidências, a E-3 vem conseguindo alcançar as metas projetadas conforme se confirma na tabela de metas projetadas e IDEB observado, fato bastante relevante para essa instituição, o que comprova que vem melhorando seus índices gerais. Entretanto, faz-se necessário a discussão a respeito dos níveis de proficiência alcançados, visto que, na última aferição, elevou o número de alunos considerados abaixo do nível 1 da escala de proficiência.

Com base na análise desses dados, comprova-se que o alcance das metas não significa necessariamente o alcance da proficiência desejada, como já foi mencionado anteriormente, fato que sugere um debate sobre o planejamento, sobre o ensino praticado, sobretudo, da disciplina Língua Portuguesa. Embora parte das escolas analisadas tenha superado as metas projetadas pelo IDEB, deve-se evitar tomar como padrão de melhoria apenas esse indicador, para não correr o risco de se afastar de um dos maiores objetivos da educação, que é garantir o aprendizado.

Quando triangulamos esses dados com questionários e entrevistas (SANTOS, 2015), verificamos que os indicadores não tem influenciado nem positiva, nem negativamente a ação de gestores e professores no sentido de direcionar o planejamento escolar para lidar com os baixos índices de proficiência em Língua Portuguesa. A prova Brasil para estas escolas é mais uma tarefa a ser cumprida e não afeta o planejamento escolar.

## **5 Considerações finais**

Nesse estudo, a teoria do efeito retroativo foi importante na medida em que elucidou como as escolas concebem a Prova Brasil e seus diagnósticos, e quais efeitos estão atrelados diretamente a esse exame avaliativo.



A pesquisa apontou que o alcance das metas não significa necessariamente a melhoria da proficiência leitora, visto que os índices de proficiências estão abaixo dos níveis considerados para a etapa cursada em questão. Observou-se a ausência de um planejamento estratégico, com objetivos e metas bem definidas, para lidar com a Prova Brasil. Sob esses aspectos, não foi evidenciado efeito retroativo da Prova Brasil no contexto pesquisado, nem positivo nem negativo, pois não há relação entre os diagnósticos apresentados pela Prova e o planejamento das escolas.

O confronto dos dados revelou que as escolas não utilizam em seus planejamentos os resultados observados nas aferições da referida avaliação, foi identificado também que todos os professores pesquisados esperam por um planejamento mais eficaz, coerente com a realidade das escolas, que reflita sobre os níveis de proficiência, sobre os dados apontados, tanto pela avaliação externa, como por outros mecanismos de avaliação. Apesar da intenção dos professores, coordenadores e gestores escolares, em empreenderem esforços para a melhoria do ensino aprendizagem, como se confirma através das análises dos Planos e respostas dos questionários (SANTOS, 2015), os resultados observados evidenciam que não há uma retomada acerca do nível de proficiência que os alunos já dominam como também não há observância nos índices aferidos pela Prova Brasil.

Consoante a essa perspectiva, a coordenadora pedagógica de uma das escolas pesquisadas afirma:

*Coordenadora 03:* A prova Brasil e o acompanhamento de seus resultados são indicadores para gerenciar a prática pedagógica cotidiana. Portanto a construção de uma proposta de Planejamento que leve em consideração os resultados da Prova Brasil é muito importante, uma vez que os dados coletados devem servir de base para um planejamento coerente com o estabelecimento de metas pedagógicas de acordo com as necessidades dos educandos. (SANTOS, 2015)

Sob essa perspectiva observa-se a relevância da pesquisa que ora se apresenta, pois suscita um debate social, convidando a comunidade escolar, a família e a sociedade como um todo a tomar partido acerca dos fatores internos e externos, de cunho social, político e cultural, presentes em todo o processo educacional.

## Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro e interação. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

AVELAR, S. L. T. **Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em uma escola de Ensino Médio e técnico.** 2001. Dissertação (Mestrado em Estudo da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudo da Linguagem, Campinas, 2001.

BRASIL. LDB. Lei nº. 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 19 jan. 2015.

BRASIL. **Plano Nacional De Educação.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107)>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 19 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/resultados>>. Acesso em : 08 abr. 2014.

BRASIL. **Relatório INEP 2003.** Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/>>. Acesso em: 23 maio 2014.

BRASIL. **Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>>. Acesso em: 13 maio 2016.

BONAMINO, A. C.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BONAMINO, A DE C; SOUSA, S. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr.-jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>.

BORTONI-RICARDO, S.M. Introdução. In: BORTONI RICARDO, S M.; MACHADO, V. R.; RODRIGUES, C.; SILVA, C. H. S.; LOPES, I. A.; COBUCCI, P. **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola, 2012.

CASTRO, M.H.G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan.-jun. 2009.

DAVOK, D. F. **Qualidade em educação.** 2006. 272 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

GOMES NETO, J.B.; ROSENBERG, L. **Indicadores de qualidade do ensino e seu papel no sistema nacional de avaliação.** Disponível em:

<<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/Emaberto/article/view/994/898>>. Acesso em: 04 jun. 2014.

HORTA NETO, J. L. **Avaliação Externa**: a utilização dos resultados do Saeb 2003 na gestão do sistema público do Ensino Fundamental no Distrito Federal.

HORTA NETO, J. L. O aumento das notas não significa melhoria na aprendizagem. In: REVISTA NOVA ESCOLA. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/aumento-notas-avaliacoes-nao-significa-melhora-aprendizagem-diz-joao-horta-neto-736330.shtml>>. Acesso em: 20 maio 2015.

INEP. **História da Prova Brasil e do Saeb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>>. Acesso em: 21 maio 2014.

INEP. **Língua Portuguesa**: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, Ensino Fundamental. Brasília: INEP, 2009.

INEP. **Prova Brasil – Avaliação do Rendimento Escolar 2011**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Lingvarvm Arena**, v. 2, p. 103-120, 2011.

SCARAMUCCI, M. V. R.; RODRIUES, M. S. A. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame CELPE-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. In: SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A. M. WIEDEMAN, L. (Org.). **Português para falantes de espanhol**: artigos selecionados escritos em português e inglês. Campinas: Pontes, 2004.

SCARAMUCCI, M.R.V. **O efeito retroativo dos vestibulares de língua inglesa da Unicamp no ensino de segundo grau de escolas públicas e particulares de Campinas**. Relatório final de pesquisa, FAPESP 95/06551-9, 1998a.

SANTOS, D. Q. **A Prova Brasil como instrumento de avaliação e planejamento de práticas escolares relativas à proficiência leitora**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) –Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2015.

TENÓRIO, R. A avaliação como pesquisa, gestão e ação social. In: TENÓRIO, R; MACHADO, C. B.; LOPES, U. M. (Org.). **Indicadores da Educação Básica**: avaliação para uma gestão sustentável. Salvador: EDUFBA, 2010.

Artigo recebido em: 28.07.2016

Artigo aprovado em: 20.12.2016

Letras & Letras

**A entrevista oral produzida por alunos de 8º ano  
do Ensino Fundamental: aspectos formais e funcionais**  
**Oral interview produced by 8th grade students in the middle school:  
Formal and functional aspects**

Brígida Barbosa\*

Iveuta de Abreu Lopes\*\*

---

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é investigar o desempenho linguístico de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual da cidade de Floriano/PI, na produção do gênero oral *entrevista* em contexto de ensino-aprendizagem. A pesquisa é de natureza qualitativa e constitui-se da análise das produções de entrevistas orais dos sujeitos envolvidos. O questionamento que norteou a pesquisa foi: como a produção do gênero oral secundário entrevista pode mediar o processo ensino-aprendizagem da língua oral no Ensino Fundamental? Nossa hipótese inicial era a de que a produção desse gênero envolve a análise e reflexão da língua no processo de produção oral, considerando seu contexto de produção. O estudo fundamenta-se teoricamente nos pressupostos de: Shneuwly e Dolz (2004); Marcuschi (2010); Fávero, Andrade e Aquino (2012); Koch (2012); Castilho (2011; 2012); Bortoni-Ricardo (2004), entre outros. Os resultados da investigação apontam que os participantes da pesquisa conhecem o gênero entrevista oral, seu contexto de uso e sua função, mas carecem de escuta e produção desse gênero mais direcionada para compreender aspectos mais formais e sua funcionalidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Entrevista. Ensino. Linguagem oral. Ensino Fundamental.

---

**ABSTRACT:** This study aims to investigate the linguistic performance of 8th grade students at a public middle school in Floriano, State of Piauí, Brazil. It targets the production of the oral interview genre in a teaching-learning context. The research is qualitative and consists of analyzing the students' oral interview productions. The research question was: How can the production of secondary genre oral interview mediate the teaching-learning process related to oral language in the middle school? Our initial hypothesis was that the production of this kind of genre involves analysis of and reflection upon language in the oral production process and in its production context. The study is theoretically based on the assumptions of Shneuwly and Dolz (2004); Marcuschi (2010); Fávero, Andrade and Aquino (2012); Koch (2012); Castilho (2011; 2012); Bortoni-Ricardo (2004), among others. The results showed that the students know the oral interview genre, its context of use and its function, but lack a listening to and a production of this genre that is more targeted to understanding more formal aspects and its functionality.

**KEYWORDS:** Interview; teaching; oral language; elementary school

---

---

\* Graduada em Letras/Português pela UESPI; Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela FACINTER/IBPEX; Especialista em Mídias na Educação pela UFPI; Mestre em Letras pela UESPI; Professora efetiva da educação básica na rede estadual de ensino do Piauí desde 2000; Professora-substituta da UESPI.

\*\* Doutora em Letras - área Linguística. Professora da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Professora da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

## 1 Introdução

Esse estudo objetiva, através de uma abordagem de natureza qualitativa, investigar o desempenho linguístico de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública estadual da cidade de Floriano/PI, na produção do gênero oral entrevista em contexto de ensino aprendizagem. Para desenvolver essa investigação, tomamos como parâmetro as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de que o ensino de língua oral deve ser pautado na escuta e na produção de gêneros orais secundários em contextos reais de interação. Investigamos a produção do gênero oral entrevista de alunos de uma sala do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, por ser um gênero secundário que circula em situações públicas de comunicação.

Nosso propósito é tomar as análises como base para outras situações de produção de gêneros orais secundários, como propõe Bortoni-Ricardo (2008, p. 42) ao sugerir que A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações.

Do ponto de vista do gênero textual selecionado, levamos em conta a proposta de Marcuschi (2008), ao considerar o gênero oral entrevista como um gênero secundário por circular em contextos públicos de comunicação. É um gênero com o qual os alunos têm, ou terão contato, desde situações que envolvam uma visita do agente de saúde em sua casa até uma entrevista para emprego. Esse gênero tem sido um dos mais utilizados para o acesso a benefícios sociais, bolsas de estudo e, também, para a inserção do indivíduo em determinados grupos e no mercado de trabalho.

Alguns contextos de interação do gênero entrevista requerem a utilização da escrita, mas outros requerem o uso da oralidade. O grau de formalidade no qual esse gênero é desenvolvido é determinado pela situação comunicativa, independente da modalidade da língua empregada. Como na escrita, as situações públicas de interação oral exigem o conhecimento de certas formalidades, tanto para compreendermos o que o interlocutor diz, quanto para nos manifestarmos oralmente de acordo com a situação. Assim, a vivência com outros falantes, além dos familiares e pessoas com as quais tenhamos uma relação de intimidade, é necessária.

Entendemos que o estudo do gênero entrevista oral pode potencializar habilidades cognitivas e linguísticas do aluno, uma vez que se realiza numa situação discursivo-social que demanda o uso de certas formalidades da língua, pelo baixo grau de intimidade entre os



interlocutores e pela necessidade de precisão, clareza e escuta atenta tanto do entrevistado quanto do entrevistador, tanto nas perguntas quanto nas respostas.

Uma vez que a língua se concretiza, se modifica e se amplia a partir das interações, nosso estudo fundamenta-se em uma concepção interacionista, funcional e discursiva. Assim, consideramos que é o contexto que determina o modo de usar a língua, seja esse contexto social, cultural e/ou histórico.

A pergunta orientadora do estudo é: como a produção do gênero oral secundário entrevista pode mediar o processo ensino-aprendizagem da língua oral no Ensino Fundamental? Partimos da hipótese de que a produção desse gênero envolve a análise e reflexão da língua no processo de produção oral, não apenas em situações informais mas, principalmente naquelas que exigem um maior grau de formalidade.

A coleta de dados ocorreu num período de dois meses, tempo suficiente para observação do que os alunos já conheciam sobre o gênero oral entrevista e para a preparação e realização das entrevistas. Um roteiro e um cronograma foram elaborados e iniciamos a pesquisa. Pretendíamos verificar o desempenho linguístico dos participantes da pesquisa durante a realização das entrevistas, listando suas habilidades e/ou dificuldades para compreender o seu interlocutor, bem como para manifestar-se oralmente de forma a garantir a interação, fazendo uso dos recursos que a situação comunicativa exigisse, com a intenção de identificar potenciais dificuldades dos alunos para, assim, podermos intervir por meio de elaboração de estratégias de ensino que possibilitem a eles ampliar suas habilidades de escuta e produção desse gênero e de outros gêneros orais secundários.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, o ensino de língua no ambiente escolar deve priorizar gêneros que mereçam abordagem mais aprofundada, textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Motivada por esses pressupostos, esta pesquisa se justifica pelo interesse em contribuir para discussões e elaboração de projetos de intervenção escolar que despertem para o trabalho com a oralidade, mais especificamente para o trabalho com a entrevista oral, mas também com outros gêneros orais secundários. Esperamos contribuir, por minimamente que seja, para discussões no ambiente escolar e em centros acadêmicos, entre professores e estudantes, quanto à necessidade de um ensino da língua focado no desenvolvimento de habilidades que ampliem a competência comunicativa de seus falantes e

que viabilizem a produção de gêneros orais secundários, a fim de promover a vivência da cidadania e a inserção no mercado de trabalho.

Na comunicação oral privada, o aluno consegue se sair bem porque vive a situação, ouve e toma outras falas por modelo. Isso lhe garante certa segurança linguística para interagir, uma vez que conhece os modos de dizer do gênero a ser usado, pois já os experienciou, já houve aprendizagem por meio de um ensino, mesmo que informal.

Os gêneros orais secundários também precisam ser vivenciados no ambiente escolar, conduzindo os alunos a perceberem suas formalidades, convencionalizadas ao longo dos tempos. Ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações etc., são situações didáticas em que a produção textual faz sentido de fato.

Reconhecer as particularidades de cada contexto de uso da língua é importante tanto para adequarmos nossa fala ao contexto, ao interlocutor e aos propósitos comunicativos, quanto para compreendê-los na fala do outro. Também nos auxilia na identificação do perfil do nosso interlocutor (idade, escolaridade, região etc.) durante a atividade de interação.

## **2 Pressupostos teóricos**

### **2.1 Gêneros textuais orais secundários e o ensino de língua**

Em situações informais de comunicação, podemos perceber o uso de gêneros que costumam ser denominados primários, aqueles produzidos sem muito monitoramento por parte dos interlocutores. São usados quando há um certo grau de intimidade entre eles, em rodas de conversas, em bate-papos virtuais ou não, em avisos simples, lembretes ou recados na porta da geladeira etc.

Para situações de comunicação pública, onde não há tanta proximidade entre os interlocutores, há gêneros específicos. São os denominados gêneros secundários. Esses gêneros exigem maior monitoramento, pois há modos de dizer, termos específicos para cada gênero. Assim como os primários, os gêneros secundários se manifestam tanto na escrita quanto na oralidade.

Neste sentido, Kress (2003 apud MARCUSCHI, 2011, p. 24) afirma que os gêneros ligados à esfera privada são de menor estabilidade formal e os gêneros ligados à esfera da vida

pública são mais estáveis e em certos casos até rígidos, como os documentos em geral e os textos de atos rituais e comunitários.

Tanto Marcuschi (2008), quanto Santos, Riche e Teixeira (2013), Cavalcante (2013), entre outros, corroboram com o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais: a escola deve trabalhar tanto os gêneros escritos quanto os orais, tanto os textos de espaços privados (primários) quanto de espaços públicos (secundários).

Bortoni-Ricardo (2008), Marcuschi (2008), Bagno (2007), entre outros linguistas, pontuam que a competência linguística todo falante já a tem, pois na interação com os familiares consegue perceber e utilizar os recursos linguísticos necessários para interagir com o(s) outro(s). Mas também pontua a relevância de se desenvolver a competência comunicativa do indivíduo, ou seja, ampliar sua capacidade de interagir para outros contextos não familiares, contextos que exigem certas formalidades, convenções e regras no modo de usar a língua.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 51) sugere que a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias. Já para Bagno (2007), a tarefa de desenvolver essa competência assusta porque não é fácil reconhecer a competência comunicativa de um indivíduo. E mais, ampliar essa competência é uma tarefa delicada e sofisticada, mais exigente que a prática tradicional de reprimir os “erros” e impor o decoreba e a prática da análise sintática como fim em si mesma. Batista et al. (2007, p. 54), no fascículo 01 do Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, propõem:

Formar cidadãos aptos a participar plenamente da sociedade em que vivem começa por facultar-lhes a participação na sala de aula desde seus primeiros dias na escola. Mas inclui, além disso, contribuir para que eles possam adquirir e desenvolver formas de participação consideradas adequadas para os espaços sociais públicos (...). Por isso é importante desenvolver a capacidade de interagir verbalmente segundo as regras de convivência dos diferentes ambientes e instituições.

É por meio do uso que os alunos apreendem a finalidade de objetos da oralidade presentes em diferentes contextos sociais e a maneira adequada de lidar com eles. Essas experiências podem ser vivenciadas no ambiente escolar e ampliadas para fora dos muros da escola.

A partir dessas reflexões, retomamos a discussão sobre os gêneros orais, enfatizando que colocar o aluno em contato com a rádio escola, ou com atividades que o levem a entrevistar alguém, fazer uma reivindicação a uma autoridade, expor um assunto para um público,

apresentar suas propostas como candidato à presidência do grêmio em um debate etc., são situações comunicativas que levam o aluno a analisar e refletir as condições de produção do texto oral, suas (in)formalidades, e, inclusive, a variedade linguística mais adequada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que é preciso preparar os alunos para a produção de textos orais: trabalhar a escuta desses textos para perceberem como a fala se organiza, a fim de que possam organizar textos orais mais elaborados. Não uma simples escuta, mas uma que leve à percepção das intenções do autor do texto, inferindo, levantando hipóteses.

Trazendo para a sala de aula e disponibilizando para escuta gêneros orais diversificados, orientando a exploração desses gêneros, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos, possibilitando-lhes deduções e descobertas e apresentando-lhes informações desconhecidas, oportunizamos ao aluno o acesso à diversidade de situações em que se faz uso da produção oral.

A escuta de textos orais gera reflexões e estimula a criticidade, levando à produção de outros textos orais e até mesmo escritos. Nesse processo, é necessário fazer com que os alunos percebam que a escolha das palavras é sempre intencional, visando atingir um determinado interlocutor/público.

O trabalho com a produção de textos orais numa perspectiva interacional, analisando e refletindo a língua, explora as competências comunicativas da língua a partir de suas condições de produção e recepção em situações reais de interação, sejam elas privadas (informais) ou públicas (formais). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 49),

[e]xpressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. [...] o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas.

Na escola, a aplicação de atividades voltadas para a produção de textos orais permite que os alunos percebam e compreendam como esses textos se realizam e se constroem, e em que contextos se realizam. Falar requer coerência, articulação entre os diversos tópicos, regras de convivência, recursos semióticos, escuta do outro, tudo orientado pela variedade de tipos e gêneros orais.

## 2.2 O gênero oral secundário entrevista

Segundo Marcuschi (2008) e outros linguistas que trabalham com o texto, a entrevista é um gênero oral secundário, pois é utilizado em situações de comunicação pública e, por isso, exige o uso de certas formalidades convencionalizadas. Essas formalidades variam de acordo com o público, os propósitos comunicativos, o ambiente e também o decorrer da história, considerando as inovações tecnológicas e sociais.

Os textos orais revelam seus processos durante a própria produção por meio de fragmentações, descontinuidade do fluxo informacional, paráfrases, repetições, correções, gestos, expressões fisionômicas etc. Segundo Schneuwly (2004), o trabalho com a oralidade implica ou uma intervenção no cotidiano ou um trabalho sobre o que já está dominado, numa visão de melhorar o uso da língua e não de ensiná-la necessariamente.

A entrevista oral é um gênero de produção coletiva. O texto vai se constituindo a partir da alternância de falas entre os interlocutores, falas que se complementam, construindo o sentido do texto coletivamente. É o que Castilho (2012) chama de sintaxe colaborativa e Fávero, Andrade e Aquino (2012), de sintaxe a dois. Sua elaboração é negociada entre os interlocutores.

A interação por meio da língua oral na entrevista exige de cada interlocutor uma capacidade de organizar a fala de forma que esta viabilize a fala do outro, estabelecendo uma relação dialógica. Depende dos papéis sociais de cada interlocutor, do conhecimento partilhado entre eles, do contexto situacional, da escuta atenta do outro etc.

A progressão da entrevista requer adaptação às necessidades do outro, seu desenvolvimento é imprevisível, uma vez que cada interlocutor participa desse diálogo por motivações e sentimentos diferentes. Logo, as trocas tanto podem orientar como modificar o andamento do tópico discursivo, do assunto.

O espaço de circulação da entrevista oral é bastante variado. Assim, variados também são os tipos de entrevista, indo desde a busca de informações ou a seleção para uma bolsa de estudos, passando por entrevistas para coleta de dados, até a entrevista para emprego. Mas independentemente do tipo de entrevista, todas elas visam a conhecer algo sobre o entrevistado: sua vida, suas aptidões, seus conhecimentos sobre um tema ou um fato.

A entrevista pode ter um ou mais temas que norteiam as perguntas do entrevistador e também as respostas do entrevistado. Esse gênero consiste na discussão em torno das informações apresentadas e sua coerência se dá por meio da fidelidade à temática, tanto por parte do entrevistado quanto por parte do entrevistador.

Algumas das características da entrevista, a serem mostradas na escola, é que ela pode conter um entrevistador e vários entrevistados ou, ao contrário, mais de um entrevistador e apenas um entrevistado. Ou pode ainda ocorrer entre entrevistador(es) e entrevistado(s) assistidos por espectadores, com ou sem participação.

A nosso ver, a entrevista oral é uma sequência dialogal que, segundo Cavalcante (2013), em geral são assim organizadas: a) abertura – estabelecimento da interação inicial, atendendo a convenções sociais; b) operações interacionais – construção das trocas comunicativas da interação verbal; c) fechamento – encerramento do diálogo, com fórmulas fáticas de fim de conversa. Em geral, essa sequência dialogal na entrevista se compõe por saudações, apresentação dos interlocutores e dos propósitos da entrevista (abertura), desenvolvimento do par adjacente pergunta-resposta (operações interacionais), pode conter algumas considerações e agradecimentos antes do encerramento (fechamento), dependendo do contexto em que se der.

No entanto, mesmo sendo a entrevista um gênero secundário, sua estrutura não é tão rígida. Mas isso também não implica dizer que essas fases não sejam relevantes, pois todas cooperam para uma melhor interação e envolvimento entre os interlocutores, logo para o desenvolvimento da entrevista. Principalmente quando exposta a um público espectador, a apresentação tanto do entrevistador quanto do entrevistado são necessárias e a sequência pergunta-resposta pode ser expandida ao público ou não. As considerações antes do encerramento são de bom tom.

Qualquer um pode ser entrevistado, mas é preciso mais para entrevistar. Ser um entrevistador requer maturidade emocional, habilidade no relacionamento interpessoal e perspicácia para identificar traços de personalidade, motivações e atitudes das pessoas e interpretá-los (GIL, 2010). Entrevistar requer algum conhecimento do tema da entrevista, escuta atenciosa das informações dadas pelo entrevistado, interpretação do que é falado e também dos recursos semióticos; requer também raciocínio rápido para elaboração da próxima pergunta, evitando repetição de perguntas, ou cuja resposta já tenha sido dada, ou ainda perguntas que fujam ao tema.

Realizar uma entrevista requer planejamento, elaboração de um questionário prévio, ordenado de forma lógica, adaptado ao perfil, nível sociocultural do interlocutor e à situação comunicativa. O entrevistador também deve se preparar para imprevistos, para fazer adaptações inesperadas. Nesse processo, a escuta atenta das respostas do entrevistado para uma correta



interpretação e possível (re)elaboração de perguntas no momento da entrevista, é muito relevante.

Entrevistar implica comandar, manter o controle sobre si e sobre seu interlocutor. Conforme Cagliari (2009, p. 22), a forma de fazer perguntas é, sem dúvida, um exercício de poder do locutor sobre o interlocutor. Nesse jogo, a curiosidade é essencial para que o entrevistador siga elaborando perguntas que garantam a continuidade do tema e evitem lacunas, perguntas redundantes ou descabidas, fuga do tema tanto de sua parte quanto da parte do entrevistado.

Entrevistado e entrevistador precisam estar em sintonia, este interessado em conhecer e aquele interessado em apresentar informações a respeito do que sabe. As perguntas podem ser pré-elaboradas pelo entrevistador, mas, na interação, são as respostas do entrevistado que orientarão as perguntas cabíveis e em que sequência serão feitas.

É também na interação que outras perguntas, que não foram pré-elaboradas, são improvisadas, de modo a garantir maior compreensão da informação e continuidade temática. Isso exige uma postura mais ativa por parte do entrevistador e a habilidade de lidar com situações adversas que podem interferir no andamento da entrevista.

O entrevistador deve também considerar a escolaridade, a faixa etária, as condições físicas e psicológicas, o meio em que vive, a visão de mundo do entrevistado, entre outros, a fim de adequar sua linguagem para interagir e para validar ou não as informações apresentadas por seu interlocutor.

O processo de produção do gênero textual oral entrevista requer em seus aspectos formais, além das estratégias de construção do texto, a seleção lexical para adequação da linguagem à forma verbal de tratamento entre os interlocutores, à variante linguística e aos termos e expressões próprios de cada situação comunicativa, adequados ao público que se pretende atingir, aos propósitos comunicativos e ao gênero textual. Em se tratando de ensino de oralidade, o gênero entrevista tem muito a contribuir, pois é um gênero que trabalha todas as habilidades cognitivas e linguísticas do aluno, numa situação discursivo-social real.

Segundo Marcuschi (2008), quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos. Numa entrevista para uma bolsa de estudos, um auxílio estudantil, um primeiro emprego etc., o conhecimento das especificidades desse gênero é crucial para um bom desempenho.

Mas proporcionar ao aluno a oportunidade de conhecer essas especificidades implica um trabalho bem planejado, acompanhado de perto pelo professor, de modo que as intervenções sejam adequadas a cada etapa e situação. Deve levar os alunos para além dos muros da escola, propiciando situações reais de comunicação por meio de entrevistas, propiciando a ampliação dos conhecimentos, do vocabulário e da competência comunicativa.

No caso da entrevista, deve partir da escuta de outras entrevistas, sejam elas gravadas e ouvidas em áudio, ou áudio e vídeo, por meio das mídias, ou inserindo o aluno em contextos de entrevista. Assim, ele poderá perceber os modos de dizer próprios da entrevista, sua finalidade, postura dos sujeitos envolvidos, tom e ritmo de voz, linguagem utilizada, entre outras coisas.

Investir mais em trabalhos que levem ao abandono da visão de oralidade como mero instrumento de aprendizagem de conteúdos, instiga a exploração dessa modalidade da língua em todas as suas especificidades, ampliando seu uso para situações de comunicação públicas. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nem sempre a escola trabalha a competência de escutar, de ouvir atentamente; e quase sempre o cuidado com a escuta tem apenas a motivação disciplinar, sem explorar sua função interativa (ANTUNES, 2003). O ensino da oralidade requer análise da fala contextualizada, em interações reais. Essa análise deve ser individualizada, mas vista dentro do contexto coletivo de forma reflexiva e crítica, verificando como a língua funciona no próprio uso dela, considerando as especificidades do texto oral, e não sob a perspectiva da escrita.

### **3 Metodologia**

A coleta de dados para esse estudo ocorreu num período de dois meses, tempo suficiente para observação do que os alunos já conheciam sobre o gênero oral entrevista e para a preparação e realização das entrevistas. Um roteiro e um cronograma foram elaborados e iniciamos a pesquisa.

O nosso trabalho de campo foi guiado pelo interesse em verificar o desempenho linguístico dos participantes da pesquisa durante a realização das entrevistas, listando suas habilidades e/ou dificuldades para compreender a fala do interlocutor, bem como para manifestar-se oralmente de forma a garantir a interação, fazendo uso dos recursos que a situação

comunicativa exige. Oferecer as orientações necessárias e, assim, proporcionar aos alunos a oportunidade de produzirem textos orais, também propicia excelentes oportunidades de reflexão sobre a língua. Assim, esta pesquisa se deu por meio da realização de entrevistas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental a profissionais das áreas em que pretendem atuar. Nosso propósito foi tomar as análises como base para outras situações de produção de gêneros orais secundários.

Quanto à abordagem, a pesquisa seguiu uma orientação de natureza qualitativa, uma vez que o objetivo é produzir informações aprofundadas e ilustrativas, trabalhando com variáveis que não podem ser exatamente operacionalizadas, mas observadas e descritas. Quanto aos procedimentos metodológicos, caracteriza-se como uma pesquisa de campo, uma vez que de coleta dados foi realizada junto a pessoas para o contato com o fenômeno pesquisado. Dentre os instrumentos de coleta de dados, utilizamos a observação não participante, a gravação em áudio e o diário de pesquisa, durante as entrevistas realizadas pelos participantes da pesquisa.

Esses sujeitos foram oito alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Floriano/PI, identificados neste trabalho como S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7 e S8. No momento da realização da pesquisa, eles estavam na faixa etária de 14 e 17 anos. São três meninas e cinco meninos. Entre eles, dois já trabalhavam e um já assumia todas as responsabilidades da casa. Esses alunos pertenciam a uma turma que funcionava no turno da tarde e possuía 14 alunos, sete meninas e sete meninos, seis dos quais eram repetentes. A maior parte da turma era de baixa renda e estudou em escola pública a vida toda.

Propomos aos participantes da pesquisa atividades que culminaram na produção de uma entrevista oral. O auxílio da escrita foi necessário em alguns momentos. Cada atividade visava analisar que conhecimentos esses sujeitos possuíam sobre os gêneros orais secundários, mais especificamente sobre o gênero entrevista, seus contextos de produção, estruturação e registros de linguagem mais apropriados. As atividades propostas envolveram o tema “Mercado de Trabalho”, contextualizando uma realidade que alguns dos sujeitos envolvidos já enfrentam, oferecendo subsídios para uma reflexão crítica da realidade e da vivência da cidadania.

Iniciamos com uma conversa informal com os sujeitos sobre o que pretendem ser quando crescerem, pedindo que comentassem também suas motivações (internas e externas) para essa escolha. Na mesma conversa, eles puderam relatar o que já sabem sobre a profissão pretendida e o que gostariam de saber mais. Por fim, perguntamos se eles gostariam de entrevistar alguém que exercesse essa profissão, no intuito de envolvê-los e motivá-los para a

realização da pesquisa. De início, toda a turma (14 alunos) concordou. Então, listamos, com os sujeitos, nomes de profissionais da cidade que poderiam nos ajudar.

Entramos em contato com esses profissionais, policial da força tática, arquiteto, engenheiro mecânico, ortopedista, veterinário, enfermeiro, analista de sistema e advogado, cada um em seu ambiente de trabalho. Expusemos o propósito da pesquisa, tiramos dúvidas, garantimos o sigilo de suas identidades no material produzido para a pesquisa e marcamos data e horário para a realização das entrevistas. Alguns não aceitaram, alegando não saber se expressar bem e indicaram nomes de colegas da mesma área. Outros não fizeram objeção alguma e externaram achar interessante e relevante a proposta.

De posse da agenda de entrevistas, voltamos à conversa com os participantes da pesquisa sobre a preparação da entrevista. Falamos sobre os propósitos da entrevista, a ambientação necessária (gravador de voz, silêncio, relógio ou cronômetro etc.), como iniciar a entrevista, que perguntas fazer e como fazê-las, qual a postura adequada, como e quando encerrar a entrevista etc.

Conduzimos essa conversa apenas por meio de perguntas para verificar o que eles já sabiam sobre o gênero entrevista. Não fizemos nenhuma intervenção ante as lacunas deixadas pelos participantes da pesquisa, salvo algumas perguntas que tinham por objetivo verificar o que o aluno realmente conhecia.

À medida que eles comentavam, fazíamos o registro no quadro em acrílico para visualização e sistematização por parte da turma. Depois os desafiamos a organizarem sua entrevista por escrito, individualmente. Nessa etapa, quatro sujeitos desistiram alegando não gostarem de escrever.

Na data e horário que cada profissional agendou, levamos o sujeito que almejava a profissão ao local de trabalho do entrevistado. Cada sujeito realizou sua entrevista com o profissional, ora com base no que preparou, ora improvisando, conforme relataremos nos resultados.

Durante a realização das entrevistas, mais um sujeito desistiu. Outro, que também queria ser advogado, foi para a entrevista, mas não participou, deixou que o colega conduzisse a entrevista e ficou apenas de espectador. Restaram-nos, então, oito sujeitos que efetivamente participaram da coleta de dados.

A coleta de dados foi feita em campo pela observação, registros em diário de pesquisa e gravação em áudio das entrevistas. A observação sistemática não participante, nas entrevistas

realizadas, consistiu em apenas presenciar o fato, mas sem participar dele, nem deixar-se envolver pelas situações, mas apenas levando-nos a fazer o papel de espectadora.

Para suprir as desvantagens da observação sistemática não participante, um plano de execução foi elaborado para a coleta de dados, como já mencionado. Com base nesse plano, pudemos nortear nossa observação dando atenção especial e registrando, em um diário de pesquisa, as informações que, sob uma pré-análise, imaginamos poder responder nossos questionamentos. Para isso, tomamos por base a teoria levantada para a pesquisa, nossos objetivos e hipótese.

Este plano também nos levou a evitar possíveis intervenções que deixassem os sujeitos pouco a vontade durante a entrevista, o que interferiria nos resultados. O evento também foi gravado para suprir possíveis falhas na memória durante a etapa de análise dos dados.

Observamos os alunos durante a realização da entrevista: postura, linguagem, escuta, estruturação das falas (do gênero), interação durante o evento comunicativo etc. Registramos impressões no diário de pesquisa, bem como aspectos que chamaram nossa atenção. A gravação das entrevistas visava uma análise mais profunda das falas posteriormente. A técnica do diário de pesquisa permite que se anote as observações dos fatos, descrição dos interlocutores e ambientes envolvidos, bem como a progressão da pesquisa. Reflexões e comentários também são registrados, e tudo isso constitui dados para a futura análise e discussão dos resultados.

O conjunto dos procedimentos utilizados nos propiciou entender como se dá o processo de produção de uma entrevista e os fatores que interferem nessa produção. Foi possível perceber o que os alunos já conhecem desse gênero, se compreendem sua função, se sabem como organizá-lo composicionalmente, se usam termos e expressões devidamente articulados e/ou próprias desse gênero, se usam de clareza e coerência, se já ouviram ou assistiram uma entrevista.

Como uma conversa anterior entre pesquisador e entrevistado já havia acontecido, durante a realização das entrevistas, adotamos a seguinte postura: adentrávamos o ambiente em que a entrevista seria realizada, cumprimentávamos o entrevistado e sentávamos num canto do ambiente. Depois de entrevistado e entrevistador se acomodarem, ligávamos o gravador de voz e tomávamos nota no diário de pesquisa sobre a entrevista. Ao final, agradecíamos e nos despedíamos. Alguns entrevistados solicitaram nosso retorno ao final da pesquisa com os resultados e conclusões.

Para análise das gravações, adotamos as normas de transcrição já elaboradas pelos pesquisadores do Projeto NURC/SP em quadro elaborado por Fávero, Andrade e Aquino (2012). No entanto, é preciso lembrar que essas normas não são padronizadas, mas nos ajudaram a preservar as características da produção oral, sem analisá-la pelas regras do sistema de escrita.

A análise dessas gravações foi complementada pelas anotações feitas no diário de pesquisa, a fim de contextualizá-las e inserir nossas impressões sobre os sujeitos, o ambiente etc. As transcrições e registros no diário de pesquisa foram analisados e ajudaram na constituição dos dados obtidos durante a observação das entrevistas.

Todo o material coletado foi revisado para seleção daqueles que descreveriam com maior fidelidade o fenômeno observado, ou seja, como os alunos produzem o gênero entrevista oral numa situação formal. Posteriormente, analisamos os dados a partir da teoria levantada e selecionada para este trabalho. Essa análise permitiu a estruturação de um quadro teórico.

Quanto aos espaços em que se deram as entrevistas, podemos dizer que em algumas situações não foram muito favoráveis. S1 (sujeito 1) realizou sua entrevista em um quartel, numa sala reservada, com mobília adequada, ar condicionado, sem ruídos. S2, em um escritório de arquitetura, numa sala reservada, com mobília adequada e ar condicionado. No entanto, em alguns momentos toques de telefones, abrir e fechar de outras portas, falas de pessoas na recepção, causaram distração.

S3 realizou sua entrevista em sala reservada, com mobília adequada e ar condicionado, sem ruídos ou outras distrações. S4, em um consultório ortopédico de plantão de um hospital público, com mobília adequada, mas um pouco quente e com muitos ruídos de falas de auxiliares do entrevistado que também usavam cerras para retirar gesso dos pacientes, fazendo muito barulho e prejudicando a compreensão entre os interlocutores envolvidos na entrevista.

S5 fez sua entrevista em um espaço comercial de propriedade do entrevistado. Entrevistado e entrevistador realizaram a entrevista de pé, não havia assentos. Embora atendidos por outros funcionários, pelo espaço circulavam clientes o tempo todo. Também havia barulho de buzinas e carros de som, pois o comércio fica no centro da cidade.

S6 desenvolveu sua entrevista em sala reservada, com ar condicionado, sem ruídos e com mobília adequada. S7 no setor de informática de um quartel, em sala reservada, com mobília adequada, ar condicionado e sem ruídos. S8 no escritório de um advogado, também com mobília adequada, ar condicionado e sem ruídos.



As produções orais (entrevistas) foram gravadas, transcritas e protocoladas e, posteriormente, analisadas à luz de literatura já produzida sobre essa temática e selecionada para esta pesquisa.

## 4 Resultados

Situações formais de comunicação, como uma entrevista oral, exigem o uso de registros formais. A formalidade de determinados gêneros secundários deve ser buscada por meio da adequação desse gênero e de sua linguagem ao contexto comunicativo. É preciso que os interlocutores o conheçam para bem utilizá-lo em dada situação, sua função e finalidade, sua organização composicional, seus modos de dizer, garantindo a interação e a sociabilidade.

Neste artigo, analisamos a produção da entrevista considerando alguns aspectos formais que são cruciais para sua organização composicional e interação entre os interlocutores, como o cumprimento inicial entre entrevistador e entrevistado; a apresentação de ambos e também dos propósitos da entrevista (antes do desenvolvimento do par adjacente, Pergunta-Resposta) e o encerramento (após a conclusão de Perguntas-Respostas). Antes do encerramento propriamente dito também podem ser feitos agradecimentos e considerações. Esses aspectos não são apenas formais, mas funcionais na produção das entrevistas.

Considerar esses aspectos na produção das entrevistas foi uma das dificuldades observadas durante nossa pesquisa, como demonstram as falas dos sujeitos (entrevistadores), transcritas ao longo de nossa análise. Comentaremos o desempenho linguístico dos sujeitos quanto à seleção lexical, o cumprimento inicial, a apresentação dos interlocutores e dos propósitos da entrevista e o encerramento, tendo em vista sua funcionalidade para a interação entre os sujeitos envolvidos na produção e o fato de serem formalidades exigidas pelo contexto em que o gênero está inserido.

### 4.1 Seleção lexical para adequação da linguagem

S3: Por que o senhor... por que o senhor escolheu essa... essa... esse emprego ou essa profissão? Por que resolveu escolher?

S5: Boa tarde! Meu nome é S5. Eu queria fazer uma pergunta pro senhor. Eh:: como é que a gente faz... o que o senhor, o::: veterinário faz pra:: se especializar nesse curso?

S4: Quando você foi fazer a faculdade... quais as principais... quando você começou a faculdade qual foi as principais dificuldades que você encontrou durante essa trajetória? Tanto pra entrar ou dentro dela?

S7: Você procura sempre tá... atualizando todo dia, né? as informações?

Quanto ao tratamento para com o interlocutor, enquanto S3 e S5 usam pronomes de tratamento considerados, no meio em que vivem os participantes da pesquisa, de muito respeito e certo distanciamento entre interlocutores, S4 e S7 usam o tratamento “você” para pessoas bem mais velhas e com quem estão tendo contato pela primeira vez. Na periferia da cidade de Florianópolis, entre as pessoas de origem mais humilde, o comum é que os jovens tratem os mais velhos, os professores ou pessoas com quem não tenham intimidade, por “senhor” e “senhora”.

A opção pelo tratamento “você” de S4 e S7 talvez se explique porque ambos vieram de realidades diferentes dos demais sujeitos. S4 é de classe média e S7 chegou de São Paulo recentemente. Nos espaços que frequentavam antes, provavelmente o mais comum é tratar as pessoas por “você”, não indicando, necessariamente, falta de respeito.

Talvez porque os entrevistados fossem pessoas com um pouco mais de instrução, conhecedores de outras culturas, o tratamento “você” não causou estranhamento, nem prejudicou o andamento da entrevista. Não podemos afirmar se o mesmo teria acontecido se o entrevistado fosse um idoso analfabeto e sem muito conhecimento de outras culturas.

Nesse último caso, o entrevistado poderia se sentir incomodado ou pouco à vontade, podendo haver dificuldades na interação entrevistado e entrevistador. Bortoni-Ricardo (2004) declara que ser competente comunicativamente é saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores e em quaisquer circunstâncias.

Santos, Riche e Teixeira (2013) lembram que os estudos de Piaget e Vygotsky ratificam a importância das interações sociais para o desenvolvimento da linguagem, o que demanda inserir os alunos em contextos diversos de comunicação, a fim de que, ao fazer a seleção lexical, ele planeje sua fala considerando o perfil do seu interlocutor, o gênero textual e o contexto social e comunicativo em que se encontra. E que ele também tenha condições de compreender a seleção lexical feita por seu interlocutor.

De acordo com Preti (2006), a linguagem ajuda na formação de uma consciência de grupo e, ao se expressarem de determinada forma, as pessoas deixam marcada sua identidade, logo, suas intenções, suas experiências comunicativas e sociais. Observamos nas entrevistas que, diante do vocabulário técnico de alguns entrevistados, os entrevistadores se mantiveram passivos, sem perguntas ou preocupação em entender o que o entrevistado estava dizendo. Não houve interação porque não houve compreensão por parte do entrevistador.

A seleção lexical do entrevistado, que não adequou a linguagem ao seu interlocutor, em alguns momentos, levou o entrevistador a fazer perguntas cujas respostas já haviam sido dadas, como veremos na análise da segunda categoria. Mas também levou ao cansaço, fadiga, desconcentração e desinteresse do entrevistador em algumas situações. Sendo, a entrevista oral, um gênero de produção coletiva, a seleção lexical deve primar pelo entendimento e interação entre entrevistado e entrevistador, de forma que ambos compreendam-se mutuamente e mantenham a atenção e o interesse pelo desenvolvimento do que se passa naquele encontro determinado. Isso requer comportamentos letrados, atitudes como o gosto pela leitura, hábito de escrever, de ouvir, de conversar com diferentes interlocutores etc., garantindo uma ampliação de nosso vocabulário e segurança linguística para interagir, o que ajudará na seleção de palavras adequadas ao contexto comunicativo e na compreensão do que é dito pelo outro, sendo ele mais culto ou não.

A adequação da linguagem, garantida por uma boa seleção lexical, aliada à agilidade no planejamento/execução da fala, contribuem significativamente para a funcionalidade do que é dito. Mas essas habilidades só são adquiridas quando o sujeito é inserido em contextos de escuta e produção de gêneros orais diversos.

#### 4.2 Cumprimento inicial

S1: Bom dia! Meu nome é S1 e a profissão que eu escolhi é pra ser POLicial. Aí a primeira pergunta eh:: se:: eh:: se:: eh:: a cota de policiais... eles são de acordo com o que o Estado precisa? Ou se todo ano tem, tem concurso pra ser policial?

S2: Bom, eu (quero) perguntar como é a formação dum arquiteto?

S3: Primeiramente, bom dia! Eu queria perguntar se... eh:: fundamentalmente precisa de que ... precisa de que pra essa... pra essa... função não... pra esse... serviço. Precisa de quanto e de que pa puder cursar a engenharia mecânica?

S4: É que... quais são as matérias ( ) importantes (para se formar) em ortopedia?

S5: Boa tarde! Meu nome é S5. Eu queria fazer uma pergunta pro senhor. Eh:: como é que a gente faz... o que o senhor, o::: veterinário faz pra:: se especializar nesse curso?

S6: Eh:: eh::: o que o enfermeiro faz?

S7: Ah! Bom... Meu nome é S7, vou fazer a entrevista sobre o:: o técnico de informática. Eu queria saber o que precisa pra... entrar nessa área, assim? escolaridade?

S8: Bom... primeiramente, eu queria perguntar qual... quais os estudos básicos precisa pra se formar? em::: direito? estudos básicos?

Observamos que S1, S3 e S5 até fazem o cumprimento inicial, convenção adotada em qualquer diálogo. Os demais vão direto ao desenvolvimento da entrevista, às perguntas. Talvez pela curiosidade exacerbada, mas cremos que mais pelo pouco contato com esse tipo de situação comunicativa, pelo desconhecimento quanto às características formais e funcionais do gênero oral entrevista e sua organização composicional. Isso pode ser confirmado com o que constatamos no momento da motivação para a pesquisa, antes das entrevistas, quando os sujeitos relataram que não costumam assistir ou ouvir entrevistas e que a única vez que tiveram a oportunidade de fazer uma entrevista fora no mesmo ano desta pesquisa, no primeiro semestre, durante as oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa.

S2, S4 e S8, não demonstraram nem um pouco de nervosismo, logo, não teria sido esse o motivo de ir direto às perguntas, sem nem ao menos cumprimentar o entrevistado. S6 também não demonstrou nervosismo, mas como não gosta muito de falar, sua preferência pela economia de palavras pode ser a explicação para a ausência do cumprimento inicial, embora, com base em nossa observação, possamos supor que ele também desconheça as características formais e funcionais do gênero oral entrevista.

Castilho (2011) afirma que os pares adjacentes é que constituem a unidade da conversação e que os mais habituais são saudação/saudação, pergunta/resposta, reclamação/pedido de desculpas, advertência/aceitação ou recusa da advertência etc. Consideramos o par adjacente saudação/saudação como uma estratégia interacional, e confirmamos o que diz Koch (2012, p. 36): As estratégias interacionais, por sua vez, visam a fazer com que os jogos de linguagem transcorram sem problemas, evitando o fracasso da interação.

Assim, podemos afirmar que é de extrema relevância esse primeiro contato entre os interlocutores na produção do gênero oral entrevista. Uma vez que essa produção é coletiva, é preciso estabelecer uma certa aproximação entre entrevistado e entrevistador, a fim de que possam se envolver um com o outro e também com o evento (a entrevista), garantindo a interação, a sociabilidade e, conseqüentemente, o desenvolvimento do texto.

#### **4.3 Apresentação dos interlocutores e dos propósitos da entrevista**

Vejamos mais uma vez as falas de S1, S5 e S7, para fins de análise.

S1: Bom dia! Meu nome é S1 e a profissão que eu escolhi é pra ser POlicial. Aí a primeira pergunta eh:: se:: eh:: se:: eh:: a cota de policiais... eles são de acordo com o que o Estado precisa? Ou se todo ano tem, tem concurso pra ser policial?

S5: Boa tarde! Meu nome é S5. Eu queria fazer uma pergunta pro senhor. Eh:: como é que a gente faz... o que o senhor, o::: veterinário faz pra:: se especializar nesse curso?

S7: Ah! Bom... Meu nome é S7, vou fazer a entrevista sobre o:: o técnico de informática. Eu queria saber o que precisa pra... entrar nessa área, assim? escolaridade?

Nas falas acima, S1, S5 e S7 se apresentam, citando seus nomes, mas ninguém se identifica como aluno de escola tal ou algo que leve o entrevistado a conhecê-los melhor, ou que expliquem os propósitos da entrevista, como suas motivações para a escolha da profissão, o projeto da disciplina Língua Portuguesa em que estavam envolvidos etc.

Assim como o cumprimento inicial, conhecer o seu interlocutor e os objetivos da entrevista é primordial para que entrevistado e entrevistador se envolvam um com o outro e também com o evento comunicativo. Para o entrevistador principalmente, conhecer seu entrevistado permite dar maior ou menor credibilidade às informações por ele apresentadas e explorá-lo com maior ou menor profundidade.

S7 até faz algumas perguntas que poderiam levá-lo a conhecer melhor seu entrevistado, mas observamos que não parecia ser esse o seu interesse ao elaborar essas perguntas, uma vez que suas perguntas têm fim em si mesmas, não mantêm uma relação de continuidade, nem uma sequência temática, e aparecem ao longo do desenvolvimento da entrevista e não no início.

Ah! Bom... Meu nome é S7, vou fazer a entrevista sobre o:: o técnico de informática. Eu queria saber o que precisa pra... entrar nessa área? assim, escolaridade?

Aqui em Floriano, essa área cresce?

E o:: que te inspirou a entrar nessa área aí?

E sobre:: assuntos de racker no Brasil? tem algum dado sobre isso?

Você procura sempre tá... atualizando todo dia, né? as informações?

E::: o salário, em média, do técnico de informática?

Às vezes... às vezes cê... você se preocupa um pouco com... a::: quantidade, né? sobre o crescimento do... da informática, da tecnologia? ((entrevistado fez

sinal que não entendeu a pergunta)) Às vezes você se preocupa muito sobre o crescimento muito da tecnologia? sobre a sociedade?

E:: como você usa isso na:: polícia? você também é policial!

As perguntas destacadas, se feitas logo no início, poderiam ter levado à elaboração de outras cujas respostas aprofundariam o conhecimento sobre o entrevistado. E, mesmo sendo feitas durante a entrevista, também poderiam levar a esse aprofundamento. No entanto, as perguntas pareciam desinteressadas, apenas para cumprir o papel de entrevistador que é perguntar.

A pergunta “Você procura sempre tá... atualizando todo dia, né? as informações?”, por exemplo, não demonstra interesse pela resposta, que pode ser apenas “sim” ou “não”. É mais afirmativa, mas não partiu de uma resposta dada anteriormente pelo entrevistado. Também não busca entender as motivações do entrevistado para atualizar-se sempre. Se S7 acredita já ter essa resposta, então a pergunta seria desnecessária.

Quanto à apresentação dos propósitos da entrevista, S1 externa sua pretensão quanto à profissão.

Bom dia! Meu nome é S1 e a profissão que eu escolhi é pra ser POLICIAL. Aí a primeira pergunta eh:: se:: eh:: se:: eh:: a cota de policiais... eles são de acordo com o que o Estado precisa? Ou se todo ano tem, tem concurso pra ser policial?

S7 cita que fará uma entrevista sobre a profissão de técnico de informática, mas não relata ser sua pretensão seguir essa profissão.

Ah! Bom... Meu nome é S7, vou fazer a entrevista sobre o:: o técnico de informática. Eu queria saber o que precisa pra... entrar nessa área? assim, escolaridade?

Nem eles dois (S1 e S7), nem os demais falam de suas motivações para com a profissão, ou mesmo dos propósitos da entrevista antes de iniciá-la. S2 e S3 externam algo sobre essas motivações de forma um pouco confusa, como podemos observar nas transcrições abaixo, mas já quase no final das entrevistas, quando essas motivações contribuiriam mais se externadas desde o início.

S2: É que arquitetura e:: agronomia foi o que me chamou mais a atenção, mas mais arquitetura, aí, eu não sabia, como era, o que era direito que um arquiteto fazia, sabia que ele fazia planta de casa, mas NÃO as áreas que tinha de arquiteto.



S3: Eu escolhi essa profissão porque ela mexe muito com, com as matérias, porque ela me... me... incentivou... me incentivou não! ela me ensinou por que a importância de estudar. Sem o estudo, a pessoa num...num é nada.

Observamos que alguns entrevistados, antes da gravação, pediram para que seus entrevistadores lhes dissessem mais ou menos que perguntas fariam, sobre o que perguntariam exatamente. Um deles sentiu essa necessidade logo na primeira pergunta e pediu para interromper a gravação para que essa informação fosse dada.

Assim, percebemos a necessidade de uma temática para a entrevista, um propósito que justifique sua realização. E esse propósito precisa ser conhecido pelos sujeitos envolvidos na entrevista. Do contrário, ocorrerão fugas da temática e incompreensões, prejudicando a interação entre os interlocutores, a coerência textual, logo o desenvolvimento e a conclusão da entrevista.

#### 4.4. Encerramento da entrevista

Para concluir uma entrevista é preciso preparar um encerramento. Este encerramento pode ser iniciado com agradecimentos e considerações, o que revela boa educação. Em todas as entrevistas observadas, os sujeitos demonstraram dificuldade para encerrar a entrevista. S1 ia fazer uma pergunta, quando fez sinal para encerrar a gravação. Não cumprimentou, nem agradeceu ou fez considerações.

S1: E em questão da... da... ((pediu para cortar a gravação))

S2 parecia cansado ao final da entrevista. Apenas calou-se e o entrevistado foi quem perguntou se havia mais alguma pergunta. S2 apenas fez sinal que não. S3, por seu lado, encerrou, mas sem agradecimentos, considerações ou cumprimentos de despedida. Começou a dizer algo, mas como fez uma pausa grande, quando percebi já tinha desligado o gravador de voz e S3 calou-se ao ver o entrevistado levantar-se da cadeira para pegar algo.

S3: Eh, era só isso mesmo! ... Agora eu já..... ((desliguei o gravador, achando ter finalizado a fala))

S4, como S2, apenas calou-se e o entrevistado entendeu como fim da entrevista, levantou-se, desejou boa sorte e voltou ao trabalho, pois estava de plantão. S5 concluiu com um breve agradecimento:

S5: Era só isso mesmo, muito obrigado!

A entrevista de S6 também foi encerrada com um silêncio e o entrevistado foi quem perguntou se havia mais alguma pergunta. S6 apenas acenou que “não” com a cabeça. S7 fez sinal para encerrar a gravação, depois agradeceu ao entrevistado e se despediu. S8 encerrou sua gravação com silêncio. Não disse nada, não fez sinal. Depois de um bom tempo calado, o entrevistado concluiu que a entrevista encerrara-se.

Essa dificuldade para encerrar as entrevistas, sem um cumprimento final, sem considerações a respeito da temática, sem agradecimentos ao entrevistado, pode deve-se ao que afirma Castilho (2012, p. 102): parece evidente que os cidadãos ainda não foram suficientemente expostos a um novo modo de refletir sobre a língua. Cremos, ainda, que o fato de se tratar de uma interação comunicativa ainda pouco exercitada pelos alunos também pode ter contribuído para o não cumprimento dessa etapa do encontro, sem contar que se trata de uma interação bastante estruturada e que a situação exige um grau de formalidade bem acentuada.

Mesmo inseridos em contextos reais de entrevista oral, mesmo tendo o propósito de saber mais sobre a profissão que almejam, mesmo tendo pré-elaborado algumas perguntas, os participantes da pesquisa demonstraram não compreender a relevância dos aspectos formais e funcionais envolvidos na produção do gênero oral secundário entrevista. Sem esse conhecimento, não sabiam exatamente para onde ir, nem como e onde chegar.

## 5 Considerações finais

Oliveira (2010) e Castilho (2012) pontuam que, por muito tempo, o ensino de língua se limitou a uma mera descrição e repetição de regras de um português pouco falado no dia a dia, uma gramática tradicional imposta pelos portugueses. Para o segundo autor essa visão da gramática tradicional tinha como argumento a ideia de que “sabendo Gramática escreve-se bem e lê-se melhor”, ignorando o ensino de língua como uma continuada reflexão sobre a língua.

Professores de Língua Portuguesa vêm abandonando essa visão equivocada quanto ao ensino de língua e dando lugar a uma visão de caráter mais interacional desse processo, por meio do estudo dos gêneros textuais em sala de aula. No entanto, é preciso discutir um pouco mais sobre como o ensino de língua pode explorar melhor esses recursos em sua totalidade,

uma vez que a língua se manifesta nas modalidades oral e escrita, em situações formais e informais, que demandam gêneros textuais específicos.

Nosso trabalho reflete sobre um ensino de língua que contemple a produção de gêneros orais secundários no ambiente escolar, mais especificamente a produção do gênero entrevista oral. Buscamos responder à seguinte questão: como o gênero entrevista oral pode mediar o processo ensino-aprendizagem da língua no Ensino Fundamental? Para responder a essa questão, investigamos o desempenho linguístico de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de ensino da cidade de Floriano/PI na produção do gênero oral entrevista.

Entre os diversos gêneros orais secundários, optamos pelo gênero entrevista devido a contextos sociais que exigem cada vez mais a prática desse gênero. Como exemplos, podemos citar as bolsas de iniciação científica júnior, ofertadas a alunos do Ensino Médio, que entre outros critérios de avaliação para aquisição da bolsa, está a entrevista. Há também outros tipos de bolsa ou benefícios sociais, o programa aprendiz legal, estágios remunerados, monitorias, produção de vídeos em trabalhos escolares, entre muitas outras situações que fazem uso da entrevista no ambiente escolar, e também fora dele.

Observamos em nossos dados coletados em pesquisa de campo que os sujeitos conheciam o gênero entrevista oral e sua relevância e função social. Tinham clareza quanto aos propósitos das entrevistas que realizariam. Conseguiram elaborar perguntas coerentes com seus propósitos. Fizeram uso de repetições, hesitações, correções e outras estratégias de construção do texto oral, demonstraram-se atentos, na maioria das vezes, aos sinais e marcadores não linguísticos dos entrevistados. No entanto, apresentaram algumas dificuldades na concretização da entrevista.

Entre essas dificuldades podemos citar a interação face a face, provavelmente motivada pela ausência de intimidade com o entrevistado e de informações sobre ele e pela ausência de cumprimentos e apresentações iniciais (na maioria das entrevistas) que viabilizariam certa proximidade entre entrevistador e entrevistado. Em algumas entrevistas, cremos que o nervosismo contribuiu para que os sujeitos, na verdade, se esquecessem dos cumprimentos. Na maioria dos casos, ficou visível a pouca, ou nenhuma, prática de produção desse gênero pelos sujeitos que parecem conhecer sua composição e estratégias de construção apenas teoricamente, sem estabelecer relação com a prática.

Outras dificuldades observadas por parte dos nossos alunos, a partir dos dados da pesquisa, foram aquelas relativas à articulação e ao uso de recursos de estruturação em alguns enunciados, de forma que se tornassem claros para o entrevistador; dificuldade para improvisar e reformular enunciados; formulação de perguntas cujas respostas já tinham sido dadas; incompreensão ou desconcentração durante escuta do interlocutor; passividade na interação.

Em geral, a interação entre entrevistados e entrevistadores foi pouco ativa. Quase que unanimemente, os entrevistadores não formularam perguntas a partir das respostas dos entrevistados. Também não solicitaram repetição ou esclarecimento de informações dadas pelos entrevistados. Mesmo quando deram sinais visíveis de que não tinham compreendido, apenas deixaram passar e seguiram com a próxima pergunta.

Preparar os alunos para o uso da língua oral em situações públicas, em que a prática de certas formalidades linguísticas seja necessária para atingir os propósitos da situação comunicativa, é algo que pode iniciar já no Ensino Fundamental. Essa prática se dá por meio do estudo, escuta e produção de gêneros orais secundários, como a entrevista oral. A escuta e a produção de gêneros orais secundários permitem que os alunos analisem e reflitam a língua no próprio uso e avancem para as próximas etapas escolares bem mais conscientes dos aspectos formais e funcionais da língua, inclusive em contextos de comunicação pública.

Partindo dessas reflexões é que consideramos a entrevista como um excelente gênero oral secundário para se explorar no Ensino Fundamental, tendo em vista sua dinamicidade, sua interatividade e sua relevância social. A presença desse gênero em situações do dia a dia do aluno viabiliza sua contextualização em situações de ensino-aprendizagem, facilitando a reflexão quanto aos seus aspectos formais e funcionais, seus mecanismos de articulação e estruturação textual, sua linguagem, sua função e o papel de seus interlocutores.

A escuta e produção da entrevista oral pode orientar a escuta e produção de outros gêneros orais secundários, levando o aluno a direcionar sua escuta e produção para aspectos relevantes pela comparação com a entrevista, aspectos como os modos de dizer, a função, o(s) interlocutor(es) etc. Sendo o gênero entrevista um gênero que circula bastante na sociedade, é fácil para o educando desenvolver um trabalho a partir de uma entrevista, pois ele já possui conhecimentos prévios sobre o gênero. No entanto, é preciso expô-lo aos diferentes tipos de entrevista e chamar sua atenção para os aspectos formais desse gênero, a fim de que amplie seus conhecimentos e possa interagir por meio dele em diferentes situações, de forma independente.

Objetivamos divulgar esta pesquisa, e contribuir, por minimamente que seja, para uma atenção maior para com a escuta e produção dos gêneros orais no ambiente escolar, de modo especial os gêneros secundários. Pois uma vez inseridos nas aulas de Língua Portuguesa, numa perspectiva sociointeracionista, levarão o aluno a analisar, refletir e compreender os usos e formas da língua oral em contextos diversos, propiciando condições reais para interagir oralmente com segurança e competência como pessoa e como cidadão.

## Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 09-86.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em : 12 out. 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem**. Brasília: MEC, 2007.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- CASTILHO, A. T. **Nova gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de Português**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário et al. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PRETI, D. **Oralidade em diferentes discursos**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

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

Artigo recebido em: 30.07.2016

Artigo aprovado em: 24.12.2016

Letras & Letras



**Contribuindo na formação do leitor:  
propostas com duas obras infantojuvenis de Monteiro Lobato\***  
**Contributing to the reader's training: Proposals with two children's and young adult  
literary works by Monteiro Lobato**

Francisco das Chagas Souza Costa \*

---

**RESUMO:** Este trabalho objetivou contribuir de modo teórico e pragmático na formação do leitor crítico, por intermédio do texto literário de natureza infantojuvenil. Nesse sentido, a opção por estudar Monteiro Lobato e o seu pioneirismo na literatura infantojuvenil brasileira se constituiu um imperativo do qual não se pôde prescindir. Dentro da vasta obra infantojuvenil lobatiana, conhecida popularmente como *Sítio do Picapau Amarelo*, constatou-se a possibilidade do uso didático de duas obras que, coadunadas, podem representar dois elementos indispensáveis à leitura: conhecimento linguístico/gramatical e o arcabouço literário/cultural. Tratou-se, respectivamente, das obras *Emília no País da Gramática* e *O Picapau Amarelo*. Estabeleceram-se, assim, direcionamentos pedagógicos no sentido de fazer do texto literário uma ponte significativa na formação do leitor. Sugeriu-se o uso das obras no 7º ano do Ensino Fundamental, o que, contudo, não se constituiu como uma posição inflexível. Entende-se que a proposta pode ser aplicada, com as devidas adequações, em todo em toda 2ª fase do Ensino Fundamental. Assim, é preciso observar cada realidade no sentido de verificar se os discentes estão aptos a lidar com as tarefas e atividades de leitura solicitadas. Feitas as devidas ressalvas, não se tem dúvida de que o melhor modo de formar leitores críticos é “semear” o prazer pelos textos e pelo conhecimento desde os primeiros anos de vida. Nessa esteira de pensamento, a literatura infantojuvenil cumpre uma função *sine qua non*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Fundamental. Leitor. Literatura infantojuvenil. Lobato.

---

**ABSTRACT:** This study aims to theoretically and pragmatically contribute to the education of critical readers through the children's and young adult literature. To this end, it is imperative to study Monteiro Lobato and his pioneering work in the Brazilian children's and young adult literature. From the vast work by Monteiro Lobato and his *Sítio do Picapau Amarelo* novel series, this study made a pedagogical use of two novels which, together, may represent two essential elements in reading: linguistic/grammar knowledge and literary/cultural framework. These novels were, respectively, *Emília no País da Gramática* and *O Picapau Amarelo*. A pedagogical proposal was made to use the literary text as a significant material in the reader's education. The suggestion was to use the novels in the 7th year in the middle school, which, however, should not be interpreted as an inflexible stand. In fact, the proposal can be adjusted and then applied to any year throughout the 2nd stage of middle school, provided that an analysis is carried out to identify whether the students are able to cope with the tasks and reading activities. Despite some reservation, the best way to train critical readers is by seeding in them the pleasure in reading texts and acquiring knowledge from the very first years of life. The children's and young adult literature plays a *sine qua non* role in this direction.

**KEYWORDS:** Middle school. Reader. Children and Young Adult. Literature. Lobato.

---

\* Atualmente, possui Licenciatura em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Especialização em Literatura e Ensino pelo IFRN, Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande e atua como Professor de Língua Portuguesa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. José Dantas Pinheiro em São João do Rio do Peixe/PB.

## 1 Considerações iniciais

Na condição de pioneiro, no Brasil, da literatura de caráter infantojuvenil a ponto de ser visto até nos dias atuais como um dos grandes representantes dessa categoria literária, o escritor Monteiro Lobato já foi alvo de muitas pesquisas. Estudiosos da literatura brasileira têm discutido as obras, as intenções, ideologias e, sobretudo os benefícios do vasto legado literário deixado por esse autor que teimou em deixar mistérios e controvérsias. Sendo assim, o desejo de apresentar uma contribuição crítica acerca do “pai da literatura infantojuvenil” e de suas obras com os respectivos benefícios para a formação dos leitores brasileiros, perpassa pela necessidade de demonstrar a utilidade de sua obra literária no universo das crianças e adolescentes.

O vasto desafio parece ser discutir a função da literatura lobatiana que vem sendo usada como material didático enquanto um dos primeiros contatos de crianças com o mundo literário o qual traz a possibilidade de ampliação das competências de leitura, criatividade e crítica acerca da realidade social. Como proposta de literatura, os textos de lobato, até para o público menos maduro, apresentam sempre uma visão nada alienadora. A produção literária, nesse sentido, tende a ser instrumento que envolve o plano não só da linguagem, mas também de aspectos da vida em sociedade. Talvez seja esse o segredo para que um escritor chegue ao século XXI com tanta vivacidade e seja até transposto a outros tipos de mídia com êxito considerável.

A empreitada a que se propõe é fundamentalmente discutir algumas contribuições que Monteiro Lobato trouxe com sua literatura infantojuvenil para um Brasil que, ainda, pouco lê e assim tem um detrimento de suas potencialidades intelectuais. Ademais, ideias podem ser propostas sobre maneiras de reinventar uma literatura tão cheia de riquezas para despertar um maior interesse pela leitura como algo mais prazeroso e útil. No entanto, todo esse reconhecimento de um escritor consagrado não o torna isento de questionamentos ou opiniões desagradáveis. Em outras palavras, fazer crítica não significa trabalhar com verdades absolutas. Haverá sempre espaço para novas postulações desde que razoáveis. Isso seria uma espécie de antídoto para os boicotes daqueles que costumam criar “ídolos” comprometendo a neutralidade a qual acaba cedendo lugar a arroubos ideológicos.

Nessa lógica, Monteiro Lobato é o tipo de escritor sobre o qual múltiplos estudos já foram feitos, mas pela sua envergadura é possível analisar e extrair muitas ideias, sugestões e até ações que podem ser postas em prática no sentido de melhorar o ensino de literatura/leitura

em uma sociedade tão carente como a brasileira. A construção de crítica literária como qualquer discurso que nunca é totalmente original necessita de alguns auxílios. Com isso, pretende-se compreender as contribuições que a literatura infantojuvenil de Lobato pode apresentar para o ensino de Língua Portuguesa e formação do leitor-cidadão.

Sendo assim, as ideias propostas, neste trabalho, são sistematizadas de forma a abranger do melhor modo possível as relações entre essa literatura infantojuvenil do escritor Monteiro Lobato e a formação de leitores mediados pelo ambiente escolar. O conjunto de ideias, que se segue, apresenta, portanto, um caráter mais pragmático na medida em se propõe ações interventivas em sala de aula que possam trazer alguma melhoria no uso do texto literário entre crianças e adolescentes. Em outras palavras, deseja-se apresentar uma proposta de uso didático de obras lobatianas na condição de instrumento que dinamize e aprimore o processo de formação do leitor crítico. Diante da vasta obra produzida por Lobato na categoria infantojuvenil, optou-se pelo recorte com a escolha das obras “O Pica Pau Amarelo” (1939) e “Emília no País da Gramática” (1934) cujas propostas didáticas estão focadas no 7º ano do Ensino Fundamental. Na construção desse material teórico e prático, alguns autores são usados como aporte, a exemplo de: Palo e Oliveira (2006), Sandroni (1998), Leite (1997), Gregorin Filho (2009), Cademartori (2010), Colomer (2007) e Cosson (2006). Espera-se estabelecer um diálogo com as “vozes” de teóricos e críticos para se elaborar propostas de aplicação de uma literatura eficaz e salutar para os indivíduos a quem é dada a oportunidade de apreciar.

## **2 O uso da obra *Emília no País da Gramática* no 7º ano do Ensino Fundamental**

O ato de ler, que não se resume a mera decodificação, pode ser um instrumento de revolução social quando se postulam a formação de pessoas conscientes de sua realidade, aptos a atuar de modo crítico na sociedade e no âmbito político. Com isso, existe a premente necessidade de tornar o ambiente escolar num lugar onde a leitura seja explorada não como obrigação curricular, mas como um ato de prazer e meio imprescindível na formação dos cidadãos.

Diante desses fatos, pauta-se a grande importância das aulas de Língua Portuguesa que desde o Ensino Fundamental I e II precisam ser ferramentas que possibilitem um contato mais efetivo com a língua e assim desenvolvam as habilidades de leitura tão almejadas.

Entende-se, portanto, que na formação de um leitor proficiente, crítico e autônomo não se pode prescindir da aquisição de um domínio razoável dos múltiplos usos e variações a que a

sua língua materna está sujeita. Logicamente esse processo de aprendizagem acerca da língua nativa deve ocorrer, preferencialmente, desde a mais tenra idade e passa de modo inevitável pelo contato com a denominada língua padrão.

Sendo a infância e a adolescência os momentos da vida humana nos quais as habilidades linguísticas devem ser objeto de investimento vigoroso, entende-se que nada mais oportuno do que fazer uso da literatura como gênese desse processo de amadurecimento linguístico que poderá constituir adultos mais profícuos no trato com a língua e consequentemente leitores de melhor qualidade. No entanto, quando o ensino da língua parte de concepções que promovem distâncias entre leitura, análise linguística, variedade linguística (na qual se inclui norma padrão) e literatura, pode acarretar um detrimento considerável para o desenvolvimento das habilidades e aptidões cognitivas dos sujeitos participantes do processo de aprendizagem. Lígia Chiappini Moraes Leite alerta para um trabalho pedagógico com a língua materna cuja ótica de separação de conteúdos tradicionais pode configura-se como algo maléfico. Nas suas palavras, constata-se:

Como se vê, é o conceito de trabalho (não alienado) que supera a concepção tradicional de literatura, de língua e de saber. Se conseguirmos que ele esteja no centro de nossas preocupações pedagógicas, entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, através da sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir à alienação, estaremos talvez conseguindo formar uma capacidade linguística plural nos nossos alunos, pela qual poderão, inclusive, de quebra, dominar qualquer regra gramatical, qual rótulo fornecido pela retórica ou pela história literária. A escola que conseguir isso certamente formará pessoas sem a metade dos nossos próprios bloqueios, de expressão verbal e outros... (LEITE, 1997, p. 25)

Nesse sentido, uma das questões mais problemáticas que se constata quando se adentra no campo do ensino da língua materna têm sido a dificuldade existente no processo de ensino-aprendizagem da leitura. Afinal, como se ensinar a ler além da simples ideia de decodificação? Como é possível formar um leitor crítico? Por que parte considerável dos alunos não consegue ser bem sucedidos em atividades que envolvem uma leitura compreensiva? Se as respostas a essas indagações fossem fáceis, talvez já tivessem sido resolvidas muitas das mazelas que se perpetuam na educação brasileira.

Entende-se que a complexidade que está envolta no ato de leitura só pode ser amenizada quando a prática de leitura na escola for suficientemente capaz de criar um novo hábito social no qual os textos escritos sejam fontes não apenas de conhecimento, mas também

de satisfação para os indivíduos. Não se pode começar isso de qualquer ponto. A gênese desse processo pode estar na literatura infantojuvenil.

Não se trata evidentemente da necessidade de retorno a práticas didáticas de outros tempos nos quais a literatura tinha função de maior destaque, mas do reconhecimento de que os textos literários têm sido sistematicamente pouco valorizados no contexto escolar, o que tem trazido prejuízo nos processos de aprendizagem onde o lidar com a língua é imprescindível.

Com isso, fica revelado que a função da literatura pode ir muito além das questões relacionadas ao prazer estético e da velha máxima: a arte pela arte. O texto literário pode ser usado, sem nenhum peso de consciência, como instrumento didático eficaz na formação cultural do indivíduo.

É bem verdade que não foram muitos os escritores que vislumbraram, de modo lúcido, a responsabilidade da literatura além do contexto artístico. No Brasil, o pioneiro nesse processo de popularizar a leitura literária entre as crianças foi o editor, tradutor e, sobretudo escritor Monteiro Lobato. A frase “Um país se faz com homens e livros” parece não ter sido pura demagogia. Havia de fato um projeto de uma literatura que atingisse o público não adulto como forma de criar um hábito nacional de leitura. Em outras palavras, “ele foi um autor engajado, comprometido com os problemas de seu tempo. Tinha um projeto definido: influir na formação de um Brasil melhor através das crianças” (SANDRONI, 1998, p. 16-17).

Os ideais de Lobato propagados pela literatura infantojuvenil possibilitaram a criação de uma obra vasta e rica de elementos da cultura nacional em diálogo constante com as tradições vindas de fora. O famoso Sítio do Pica Pau Amarelo foi o ambiente inventado para a série de histórias engenhosamente criadas. Dentre as múltiplas aventuras narradas no sítio, destaca-se, aqui, *Emília no País da Gramática*. Essa obra tem cunho explicitamente didático ao ter a proposta de um ensino da norma culta por intermédio da literatura.

Diante desse fato, surge a opinião desfavorável que prega cabalmente que a literatura não pode ser usada como pretexto para ensinar gramática. Porventura, a ideia seja de que a literatura pode perder sua qualidade ou intenção estética se for usada para fins não artísticos ou com exacerbado pragmatismo como no caso da obra supracitada.

Não obstante qualquer controvérsia, o livro *Emília no País da Gramática* traz ingredientes inovadores capazes de revelar que a literatura, mesmo quando tomada para fins didáticos, pode não perder seu valor artístico e de encantamento. Desse modo, com uma visão mais pragmática da literatura, Lobato investiu na produção de uma obra para os menores que

atingia diretamente a realidade da sociedade brasileira. Coadunado a um caráter também didático a arte literária lobatiana chegou à escola para ensinar até mesmo a gramática normativa. É justamente isso que acontece com a obra *Emília no País da Gramática*. Esse trabalho de Lobato parece ter uma finalidade específica: ensinar às crianças e adolescentes algumas regras e conceitos gramaticais da Língua Portuguesa de modo mais divertido, criativo e eficiente.

Nessa conjuntura, uma indagação é salutar: o fato de os alunos do Ensino Fundamental aprenderem razoavelmente a norma culta poderá ajudar no processo de formação de uma leitura mais consciente? É óbvio que a variedade padrão é apenas uma das formas de uso da língua (com maior prestígio), mas justamente pelo seu reconhecimento social e pela predominância nos gêneros textuais escritos não se pode negar o auxílio que a mesma prestará ao indivíduo que a domine e que seja confrontado com os vários textos em quaisquer níveis de formalidade.

Com esse entendimento, a obra *Emília no País da Gramática* apresenta o caráter literário e didático simultaneamente sem que um diminua a natureza do outro. Ademais, é preciso reconhecer que a visão acerca da gramática no pensamento lobatiano já anunciava avanços em relação aos preceitos tradicionais. A língua era vista com mutável e sujeita aos usos do ser humano. Sem fazer referência especificamente ao livro *Emília no País da Gramática*, Cavalheiro mostra que:

Dona Benta explica às crianças que a gramática é criada e não dona da língua. O dono da língua somos nós, o povo, e a gramática o que tem a fazer é, humildemente, ir registrando o nosso modo de falar. Quem manda é o uso geral e não a gramática. (CAVALHEIRO, 1962, p. 153)

Dessa forma, em *Emília no País da Gramática*, a história parte de um fato habitual do Sítio do Pica Pau Amarelo: a avó, Dona Benta, que ao reconhecer a importância do estudo, ensinava sempre às crianças os conhecimentos para que elas fossem pessoas mais sábias. No caso específico, Pedrinho tinha aulas de gramática com a dona do sítio. Surge então o conflito, pois o menino, que estava de férias, lembrava que as aulas de gramática não eram muito agradáveis na escola. Nas palavras do autor ocorria o seguinte:

Pedrinho fez bico, mas afinal cedeu; e todos os dias vinha sentar-se diante de Dona Benta, de pernas cruzadas como um oriental, para ouvir explicações de gramática. – Ah, assim sim! – dizia ele. – Se meu professor ensinasse como a senhora, a tal gramática até viraria brincadeira. Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende. Ditongos, fonemas, gerúndios... (LOBATO, 2009, p. 14)



Apesar do esforço da avó, era preciso algo mais dinâmico e contagiante. Emerge daí a figura mais provocante, metida e malcriada do sítio: A boneca Emília. Essa personagem parece ser o elemento criado por Lobato para desencadear os maiores conflitos, travessuras, aventuras, ironias e críticas à sociedade. Em outras palavras pode-se dizer que “Emília, mais do que um ser humano, é uma ideia, um pensamento. É Lobato-criança. Mas é também Lobato-adulto. Nela, mais do que em qualquer outro personagem se encontra o autor” (CAVALHEIRO, 1962, p. 159-160).

Assim, no roteiro da narrativa, a boneca de pano é encarregada de sugerir a Pedrinho que em vez de estudar gramática através de um livro, eles poderiam ir conhecer o país da gramática e apreender muitas coisas sobre a Língua Portuguesa de maneira muito mais divertida. Aprender brincando: essa era a máxima no Sítio do Picapau Amarelo. O guia da aventura é o rinoceronte Quindim que conhecia bem o dito país porque tinha comido uma gramática que estava sendo lida pelo Visconde, o sabugo de milho de imensa sabedoria.

Em mais uma aventura, além de Pedrinho, Emília e Quindim foram também Narizinho e o sabugo sabichão. A curiosidade e o interesse em apreender os conceitos e os mistérios que cercam a língua chamada de padrão moveram esses personagens por muitos caminhos interessantes. Na chegada ao país da gramática são apresentados os saberes iniciais referentes à Fonologia. Vogais, consoantes e sílabas ganham vida como personagens para se entender a microestrutura da língua.

Dentre as cidades do País da Gramática, a visitada foi a de nome Portugália. O passeio torna-se, assim, o momento de conhecer mais afundo questões referentes à norma culta, mas também àquilo que desviava do padrão. Os personagens do sítio estabelecem diálogos com palavras que vão revelando vários conceitos gramaticais e sobre o uso histórico da Língua Portuguesa. Conceitos de Morfologia como classes, formação e criação de palavras; a Sintaxe e a Estilística são desenvolvidos numa sequência narrativa repleta de uma leveza capaz de eliminar a sensação do estudo de um conjunto de regras desconexas e sem muita utilidade. Concomitante a essa aprendizagem de aspectos formais da língua, Lobato não abdica de uma reflexão acerca de fenômenos linguísticos. Isso é patente quando na obra se expressa o seguinte:

Parece mais simples, mas não é. Os gramáticos mexem e remexem com as palavras da língua e estudam comportamento delas, xingam-nas de nomes rebarbativos, mas não podem alterá-las. Quem altera as palavras, e as faz e desfaz, esquece umas e inventam novas, é o dono da língua – o Povo. Os gramáticos, apesar de toda a sua importância, não passam de “grilos” da língua. (LOBATO, 2009, p. 54)

Obviamente que se faz a ressalva de que, pela conjuntura histórica da obra, muitos conceitos ou ideias acerca da língua sofreram metamorfoses e precisam ser revistas e postas para o público leitor. Independente disso é preciso reconhecer que *Emília no País da Gramática*, em termos de qualidade literária, para o público a quem se destina, não ficou nenhum pouco aquém das demais histórias que povoam o Sítio do Pica Pau Amarelo. O padrão é o mesmo e a literatura onde fantasia e realidade dialogam estão presentes com o pragmatismo peculiar do seu autor

Sendo assim, o uso dessa obra lobatiana em sala de aula do Ensino Fundamental II deve ter como finalidade não a descaracterização do texto literário enquanto arte, mas o entendimento no tocante possibilidade de ampliar o leque de usos da língua com aquisição da norma culta, por exemplo. Além disso, uma questão é salutar nessa situação: ao apreender acerca da norma padrão da Língua Portuguesa, o indivíduo terá recursos a mais para fazer uma leitura proficiente de qualquer texto? É lógico que a gramática normativa não é a chave para a formação cabal de leitores, mas dentre a enorme complexidade do ato de ler, o domínio de uma variedade que tem maior prestígio na sociedade e é predominante nos textos escritos, certamente, será um bom auxílio.

Porventura a visão vanguardista de Lobato ao defender que seria preciso investir intensamente na inteligência das crianças, fez com que sua literatura destinada a esse público tivesse um caráter pedagógico tão prático. Em *Emília no país da gramática*, percebe-se nitidamente o desejo de oferecer ao público que se encontra em franco desenvolvimento o contato com a língua padrão que circula nas situações mais formais de uso linguístico e obviamente em grande parte dos textos lidos pelos sujeitos.

Além da boa intenção, a maneira de realizá-la parecer ter sido bem sucedida. Houve na obra a possibilidade de coadunar o estudo de aspectos da língua com um fazer literário envolvente e criativo. Essa riqueza deixada por Lobato, já aproveitada em outras mídias além dos livros, pode ser cada vez mais redimensionada para outorgar bônus ao trabalho pedagógico e conseqüentemente contribuir para a aprendizagem dos discentes no contexto escolar. A gramática normativa, a língua, no sentido mais amplo, e a literatura não precisam caminhar estanques nesse processo.

Ademais, é oportuno reconhecer que o modo como se desenvolve o trabalho com o texto literário em sala de aula tem sido motivo de grandes celeumas, pois, muitas vezes, se priorizam os contextos históricos das obras em detrimento da apreciação do material linguístico

que as constituem. No caso específico de uma literatura voltada para os indivíduos que estão em pleno processo de desenvolvimento não pode ser diferente. Em outras palavras, não se concebe qualquer uso pedagógico da literatura sem o contato direto e assíduo com as obras a serem trabalhadas.

Nenhum método “mágico” será capaz, portanto, de substituir o ato, muitas vezes solitário, que o indivíduo terá ao se defrontar com a arte literária. Com o texto literário, a leitura torna-se o meio e o fim de todo processo sem o qual não se chega a lugar nenhum. Diante dessa realidade, fatores externos relacionam-se com a função do professor que é a de mediador e guia para despertar o potencial de leitores que existe nos alunos.

No contexto da sociedade atual em que a leitura literária tem perdido espaço para as novas mídias, atrair a atenção dos discentes e contar com a participação da família são desafios consideráveis para a prática docente. Fazer da literatura algo prazeroso e atraente parece ser um dos primeiros passos para depois revelar sua imensa função humanizadora e cultural. Todavia, a constatação dessa realidade de obstáculos não deve tornar o trabalho pedagógico carregado de pessimismo. É salutar a disposição para apreender e reinventar formas de uso do texto literário em sala de aula sem o peso da consciência de sempre atingir êxitos extraordinários.

Com isso, consciente das limitações, elenca-se uma série de ações que podem ser realizadas com o livro *Emília no País da Gramática* de Monteiro Lobato. Convém salientar que a proposta inserida se dirige especificamente a alunos do 7º ano, o que não impede que outras séries do Ensino Fundamental II sejam contempladas com tais sugestões. Passa-se, então, a listar uma sequência de procedimentos didáticos plausíveis:

#### ***A) Apresentação da obra pelo professor***

- O professor pode resenhar a obra para a turma apresentando os elementos mais interessantes capazes de motivar uma leitura individual;
- No momento de apresentar a obra, o professor deve conceder espaço para indagações e comentários acerca do livro.

Na condição de mediador do processo de ensino-aprendizagem, o docente precisa ser o elo entre os alunos e a obra de modo a facultar autonomia leitora. Nesse sentido, os discentes devem ser convidados a participarem ativamente do processo de leitura, compreensão e debate acerca do material sugerido. O instante no qual a obra é exposta à classe é determinante no

desenrolar de outras atividades que visam o aprofundamento nas reflexões e aprendizagens baseadas no ato de ler.

### ***B) Solicitação de leitura da obra***

- O professor solicita a leitura completa da obra a ser realizada em momentos da aula e extraclasse;
- Essa leitura extraclasse pode ser acompanhada com comentários escritos dos alunos sobre o que apreenderam do material lido.

O contato direto do aluno com o texto literário é a forma imprescindível para o desenvolvimento tanto do gosto pela leitura quanto a aquisição de aptidões linguísticas e ampliação cultural aos quais serão componentes basilares na formação do sujeito crítico e por isso apto a compreender e/ou atuar melhor na sociedade. Como o tempo disponível na escola não é suficiente para leitura de textos mais longos, é necessário que atividades de leitura extraclasse sejam sempre propostas. Nesse contexto, o empenho individual do aluno associado a um possível apoio familiar é essencial no êxito de um trabalho pedagógico que envolve a leitura literária.

### ***C) Socialização das leituras realizadas***

- Realização de um debate em formato de mesa redonda onde todos os alunos têm voz para expressar seus pontos de vista acerca da obra;
- Sistematização dos conteúdos contidos no livro com a orientação do professor.

Em decorrência de uma leitura, seguida de prováveis anotações por parte dos discentes, é fundamental que se realize um debate acerca da obra. Com a mediação do professor, é necessário que os alunos expressem aquilo que apreenderam, as dúvidas que tiveram e as opiniões que adquiriram a respeito da obra. Esse momento de discussão é crucial, pois os discentes poderão ampliar suas óticas no tocante ao material lido e assim apreender ainda mais. Nesse sentido, entende-se que

[...] só se formam leitores por meio de atividades de leitura, e estas devem ser compatíveis com a competência de leitura de cada indivíduo, mas devem oferecer meios e estímulos para que o leitor vença outras etapas, consiga decifrar novos códigos e se torne cada vez mais plural. (GREGORIN FILHO, 2009, p. 89)

No caso específico da obra *Emília no País da Gramática*, o propósito didático de aprimorar o domínio sobre a língua posta como padrão ocorre simultaneamente a um processo de formação do leitor profícuo.

#### ***D) Seminários com exposição da obra***

- Divide-se a turma em grupos os quais ficarão encarregados de expor capítulos da obra de forma sistematizada para que conceitos e normas gramaticais sejam compartilhadas;
- Cada grupo além de expor um capítulo deverá escrever e distribuir um resumo daquilo que foi exposto;
- No final dos seminários os resumos podem ser reunidos na mesma sequência do livro para que exista um material escrito resultado de todas as atividades;
- Na exposição da obra, deverá ficar bem claro o modo como estão estruturados os elementos da narrativa (personagens e narrador) e suas posições no tocante à temática (Gramática Normativa);
- O professor esclarece que mudanças nas regras gramaticais já estão previstas na obra a qual oferece a possibilidade de se compreender a língua como fenômeno heterogêneo e flexível.

A ideia de uma série de seminários, posterior aos debates, seguido de uma produção escrita são necessidades que surgem para um melhor aproveitamento de uma obra que possibilita uma discussão considerável acerca de aspectos linguísticos sem detrimento dos elementos literários.

#### ***E) Transposição de gêneros***

- Montar uma peça de teatro a partir do enredo e dos personagens da obra *Emília no País da Gramática*;
- Os alunos podem encenar passagens do livro incorporando os personagens do sítio e aqueles que habitam o país da gramática;
- O roteiro da peça deve ser montado conforme o enredo, as características das personagens e a linguagem expressa na referida obra lobatiana;
- É necessário, portanto, o máximo de cuidado para que não ocorra uma descaracterização do fazer literário e pedagógico de Lobato.

O modo como Lobato configurou sua obra infantojuvenil na qual se inclui *Emília no País da Gramática* possibilita os diálogos como outros gêneros artísticos. Não por acaso, o Sítio do Picapau Amarelo foi tão adaptado para o teatro, cinema e televisão. Assim, o intento de montar uma peça de teatro baseada na obra supracitada é uma forma não apenas de aprovar a leitura, mas também de usufruir de uma riqueza literária capaz estabelecer um intercâmbio com outra arte baseada na oralidade como é o caso do teatro.

#### ***F) Convite ao vasto mundo da literatura a partir de Lobato***

- Contextualização da obra por parte do professor assim como do legado de Monteiro Lobato para a formação dos leitores;
- Incentivo à leitura de obras de literatura infantojuvenil de Lobato e de outros escritores.

Para encerrar esse conjunto de atividades, que se supõe adequadas à obra em questão, é conveniente que o professor realize um momento de reflexão compartilhada com os alunos acerca de tudo aquilo que foi trabalhado ao mesmo tempo em que pode apresentar e/ou sugerir a leitura de outras obras literárias tanto de Lobato quanto de outros escritores que têm muito a oferecer para a formação cultural e humanística.

Como se vê o próprio texto literário oferece um conjunto de elementos em condições de dialogar com outras artes e tocar concomitantemente a sensibilidade e a razão humana. Propostas de como se fazer uso da literatura em sala de aula podem surgir em grande quantidade e até se repetirem, mas os resultados obtidos serão sempre imprevisíveis, pois fatores de ordem individual e coletiva estão sempre presentes nas relações de ensino-aprendizagem. Colocar a literatura nesse meio torna o jogo ainda mais problemático, o que na verdade é algo paradoxalmente prazeroso. Nesse sentido, não se pode negar que “muito mais do que uma simples atividade inserida em propostas de conteúdos curriculares, oferecer e discutir literatura em sala de aula é poder formar leitores, é ampliar a competência de ver o mundo e dialogar com a sociedade” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 77-78).

Além disso, não se pode negar que o ensino de língua materna tem passado por muitos questionamentos e debates principalmente quando se nota os níveis precários da qualidade de leitura de grande parte dos estudantes brasileiros. A necessidade da busca de soluções que pelo menos amenizem essa situação move ações de pesquisadores e do poder público.



O fato que parece consensual é que a escola precisa oferecer melhores condições para que a leitura, como ato capaz de promover certa autonomia intelectual, seja praticada com maior ênfase e qualidade. Mesmo assim, é importante reconhecer o papel mais amplo nesse processo que envolve a sociedade como um todo.

Construir uma sociedade de leitores aptos a compreender e fazer uso conveniente das várias formas da língua, inclusive da norma padrão, não é tarefa fácil, sobretudo com o histórico de pouca prioridade dada à educação em solo brasileiro. Diante dessa realidade envolta de complexidade, as modestas sugestões de teor pedagógico, a serem postos em prática no 7º ano do Ensino Fundamental, são apenas um ensaio preliminar e obviamente inacabado do muito que ainda pode ser feito pela educação quando se fala da leitura como carro-chefe. A literatura infantojuvenil, nessa perspectiva, é vista com instrumento indispensável, já que se concorda com Monteiro Lobato quando propôs a necessidade de investir nos “pequenos”. A obra *Emília no País da Gramática* cuja natureza didática voltada para o estudo da gramática normativa é uma demonstração de como a literatura, sem necessário processo de desqualificação, é portadora de uma funcionalidade além do prazer estético.

Sendo assim, o estudo da língua materna que é um dos sustentáculos para as múltiplas aprendizagens a que o sujeito é condicionado na sociedade não deve dispensar o elemento literário como elo formador do leitor e do cidadão. A proposta esboçada, neste trabalho acadêmico, constitui, portanto, apenas uma dica e um olhar reflexivo a mais do que pode ser feito no processo de formação de leitores tão repleto de possibilidades.

### **3 O uso da obra *O Picapau Amarelo* no 7º ano do Ensino Fundamental**

A grandeza do texto literário talvez esteja na ausência de uma imposição de limites quanto às abordagens temáticas. Todas as demandas que envolvem a vida humana podem ser matérias literárias. Tal abrangência e relevância seriam capazes de explicar um vácuo considerável na mente do indivíduo quando este não tem a oportunidade de lidar de modo mais intenso com a palavra escrita que se transfigura em arte.

No processo de desenvolvimento dos indivíduos a literatura pode servir como intercâmbio para o conhecimento e reflexão acerca de elementos culturais que são (re)construídos incessantemente pelos mais diversos grupos da sociedade. Mitos, lendas e tradições dos povos, criados ao longo do tempo, são postos em diálogo com a realidade por intermédio da arte literária. O imaginário como fuga ou pretexto para uma compreensão mais

aguda das questões sociais e políticas são possibilidades que não se excluem, necessariamente, quando se analisa o trabalho artístico com a palavra escrita.

Enquanto gênero literário com a especificidade de ser responsável por inaugurar salutarmente o processo de letramento literário dos indivíduos, a literatura infantojuvenil pode facilitar sua empreitada quando se faz compreender como um sistema no qual naturalmente as obras podem estabelecer relações intertextuais ao mesmo tempo do seu caráter de universalidade. Não abdicando da construção de uma literatura infantojuvenil de alto grau de brasilidade Monteiro Lobato deu exemplo claro de que as crianças brasileiras necessitavam de um leque maior de saberes de uma literatura que ultrapassasse as fronteiras do país.

A formação do leitor para Lobato não poderia prescindir de uma abordagem ampla da literatura infantojuvenil produzida no mundo. A leitura dos clássicos produzidos na Europa seriam componentes essenciais para que os iniciantes no ato de ler adquirissem uma bagagem cultural capaz de auxiliar na compreensão das nuances que envolvem o texto literário como um todo. Quanto à importância dos clássicos na construção do leitor, Machado (2002, p. 19-20) atesta:

Direito e resistência são duas boas razões para a gente chegar perto dos clássicos. Mas há mais. Talvez a principal seja o prazer que essa leitura nos dá. Muita gente fala em prazer da leitura, mas às vezes essa noção fica um pouco confusa. Claro, existe um elemento divertido, de entretenimento, em acompanhar uma história engraçada, emocionante ou cheia de peripécias. É uma das alegrias que um livro pode proporcionar – mas essa é apenas a satisfação mais simples, evidente e superficial. Há muito mais do que isso. Muito mesmo, como sabe qualquer leitor. Existe, por exemplo, o gosto pela viagem – um prazer muito especial, que não deve ser confundido com fuga, evasão ou escapismo. É o gosto pela imersão no desconhecido, pelo conhecimento do outro, pela exploração da diversidade. A satisfação de se deixar transportar para outro tempo e outro espaço, viver outra vida com experiências diferentes do cotidiano. Mas a leitura dos bons livros de literatura traz também ao leitor o outro lado dessa moeda: o contentamento de descobrir em um personagem alguns elementos em que ele si reconhece plenamente. Lendo uma história, de repente descobrimos nela umas pessoas que, de alguma forma, são tão idênticas a nós mesmos, que nos parecem uma espécie de espelho. Como estão, porém, em outro contexto e são fictícias, nos permitem um certo distanciamento e acabam nos ajudando a entender melhor o sentido de nossas próprias experiências.

Nessa lógica, tudo indica que no fazer literário lobatiano estava incluso o entendimento de que a literatura na condição de repositório dos mais diversos sentimentos e realidades do ser humano não deveria sofrer qualquer tipo de objeção, ou seja, os indivíduos necessitavam conhecê-la como forma até mesmo de compreenderem a si mesmos e aos outros. No conjunto

de suas obras infantojuvenis, que ficaram conhecidas pelo nome de Sítio do Picapau Amarelo, destaca-se, aqui, um enredo que demonstra bem o leitor múltiplo pretendido por Lobato: trata-se da obra *O Picapau Amarelo* (1939).

O método de contar uma história concomitante a um intercâmbio com outras narrativas é fato inconteste no referido livro. Em *O Picapau Amarelo*, Lobato faz com que os habitantes do Sítio sejam anfitriões de vários personagens que são componentes de muitas histórias: contos de fada, mitologia grega, e até o herói desastrado, Dom Quixote, passaria uma temporada nessas terras brasileiras.

Como no Sítio a fantasia é abundante, tudo começa com uma carta enviada pelo Pequeno Polegar para Dona Benta. A partir de então os moradores do Sítio nunca mais seriam os mesmos, pois estariam com os personagens que conheciam pelos livros compartilhados com a proprietária daquelas terras. A leitura da carta feita por Emília e a reação dos ouvintes se deu da seguinte forma:

‘Prezadíssima Senhora Dona Benta Encerabodes de Oliveira: Saudações. Tem esta por fim comunicar a Vossa Excelência que nós, os habitantes do Mundo da fábula, não aguentamos mais as saudades do Sítio do Picapau Amarelo e estamos dispostos a mudar-nos para aí definitivamente. O resto do mundo anda uma coisa das mais sem graça. Aí é que é o bom. Em vista disso, mudar-nos-emos todos para sua casa – se a senhora der licença, está claro...’. O assanhamento da criançada subiu a cem graus, que é o ponto de fervura da água. Ficaram todos borbulhantes de alegria. Pedrinho disparou a fazer projetos de brincadeiras com Aladim e o Príncipe Codadade. Narizinho queria conversas de não acabar mais com Branca de Neve e a Menina de Capinha Vermelha. Até o Visconde lambeu os beiços ansiosos por uma discussão científica com Mr. de La Fontaine, o famoso fabulista encontrado na viagem feita ao ‘País da Fábula’. – Que suco vai ser, vovó? Todos aqui, imagine! Será que também vem Dom Quixote? – Eu que quero é lidar com os anões de Branca de Neve! O Dunga, o Zangado... Ah, gostosura! Mas Dona Benta estava incerta. A população do Mundo da Fábula era grande; como acomodá-la toda ali num sítio que não tinha mais de cem alqueires de terra? (LOBATO, 2008, p. 13-14)

A dona do Sítio, instigada pelos desejos dos demais moradores, não teve como negar a hospitalidade, mas como o espaço era pequeno para tantos personagens foi obrigada a comprar as terras da vizinhança. Para Dona Benta dinheiro não era problema depois do petróleo descoberto em suas terras. Assim, é construída uma literatura como um seriado no qual uma história se conecta com a outra.

Nos estudos contemporâneos da linguística, coadunados com os avanços facultados pela internet, fala-se bastante acerca dos hipertextos que se configuram na possibilidade da

interligação imediata de múltiplos textos, o que possibilita uma leitura e um acesso ao conhecimento muito mais amplo. Nesse sentido, independentemente dos escassos aportes tecnológicos existentes à época da publicação do livro *O Picapau Amarelo* (1939), percebe-se a intenção de oferecer ao leitor infantojuvenil a possibilidade de interação, mesmo não imediata, como outras obras de cunho universal. A ampliação do leque cultural e literário dos indivíduos com menos idade parece estar no bojo desses propósitos. Nesse contexto, o Sítio como *lócus* onde a imaginação dialoga com a realidade, e cujas fronteiras entre o mundo da mentira e o mundo da verdade nunca estão bem delineadas existe o espaço para o conhecimento de muitas personalidades. O trecho seguinte mostra que um intercâmbio é, na maior parte das vezes, extremamente salutar:

A mudança dos famosos personagens constituiu uma longa festa para Dona Benta e os meninos. Horas e horas passavam debruçados na cerca, vendo chegar aquele povaréu maravilhoso – as princesas comas suas damas de companhia e a criadagem; os anões, carregando todas as peças do castelo de Branca de Neve; Capinha Vermelha puxando a casa da sua vovó comida pelo lobo. Mudança completa. Peter Pan trouxe tudo que havia na Terra do Nunca – até o mar onde vogava a Hiena dos Mares do Capitão Gancho. – E os índios também! Lá estão os índios da Pantera Branca! – observou Emília ao ver chegar o bando de guerreiros cor de cobre. – E aquilo lá longe? – Indagou Pedrinho, apontando para uma menina com um bandão de esquisitices atrás. Mas reconheceu-a logo: – É Alice! Vem com o bando todo – Twiddledum, o Gato Careteiro, o Coelho Branco, a Tartaruga... Tia Nastácia também não sai da cerca. – Credo, Sinhá! Que vai ser de nós de hoje em diante! Quanta estrepolia, meu Deus! Se isto desta vez não pegar fogo... Quindin olhava por cima da cerca sem compreender coisas nenhuma; mas o Burro Falante, que estava ao seu lado e era sabidíssimo, ia explicando a situação, contando quem era este ou aquele. – Oh! – exclamou o Burro quando viu chegar Dom Quixote e Sancho, um montado no Rocinante e outro no burrico. – Vou ter afinal dois bons companheiros. Uma ideia lhe veio à cabeça: convidar aqueles personagens de quatro pés para ficarem aquém da cerca, no seu pastinho. Pensou e veio propô-lo a Dona Benta. – O pasto é muito grande para um só; há lá capim para três e ainda sobra. Bem precisado anda Rocinante de um bom sucesso no pasto... Dona Benta achou que sim, mas que tudo dependia de Dom Quixote e Sancho. Tinha de consultá-los. A novidade maior foi a chegada dos personagens da mitologia grega – uma quantidade enorme! (LOBATO, 2008, p. 21-22)

Percebe-se, portanto, que a leitura de *O Picapau Amarelo* outorga à criança a reativação ou iniciação em outras leituras que fazem parte do universo da literatura infantojuvenil. Quem já conhece Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Peter Pan, Dom Quixote, entre outros, poderá revê-los. Aqueles que não tiveram o contato com esses personagens poderão ter uma ponte para a leitura dessas obras. De qualquer forma, essa obra

lobatiana traz uma riqueza de elementos literários a ponto de estabelecer uma interação com outras narrativas.

Embora não se possa atribuir o conceito de hipertexto a tal obra de Lobato, assim como outros livros que compõem o *Sítio do Picapau Amarelo*, parece ser nítido o fato de que na obra supracitada a narrativa se torna bastante abrangente devido à inevitável necessidade de outras leituras. Em outras palavras, pode-se dizer que quem lê essa obra de Lobato estará em contato com uma série de outras histórias que representam grande parte do legado literário produzido para o público infantojuvenil no mundo.

Como método de escrita coadunado com o projeto de formação do leitor, a tática lobatiana de fazer do *Sítio do Picapau Amarelo* um espaço para múltiplas histórias resulta numa literatura oportuna ao uso didático. A arte literária, nesse caso, como salutar instrumento pedagógico serve para ampliar as percepções de aspectos culturais que envolvem a humanidade. Ademais, é reconhecível que a relação com a linguagem em todas as suas formas, incluindo a artística, é necessidade que não se pode prescindir.

Assim sendo, a escola, na condição de ambiente no qual a literatura infantojuvenil deve ser explorada, adquire um bônus considerável quando se encontra aberta às obras de teor universal. Desenvolver o potencial dos leitores de menor porte incluir o lidar com aspectos da linguagem com a adequada compreensão dos níveis de complexidade. A leitura de diversas obras de autores representantes de culturas e épocas distintas associada a um processo de reflexão mediado pelo professor são ingredientes essenciais para o êxito de uma educação humanizadora e crítica. A importância dessa literatura enquanto fator preponderante na formação do leitor e a sua adequação à conjuntura educacional é comentada por Cosson (2006, p. 29-30) ao afirmar:

Em suma, se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda 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 literatura simples é apenas forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todos 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 linguagem.

As ideias postas por Cosson (2006) revelam a importância que deve ser atribuída ao texto literário como instrumento pedagógico que supera o aspecto lúdico. A amplitude da função da literatura refuta a ideia de uma arte meramente promotora de um prazer estético. Nesse sentido, como a linguagem é o cerne de tudo que envolve o fazer literário, o contato dos indivíduos mais jovens com textos de tal natureza representa uma contribuição no processo de desenvolvimento intelectual e psíquico.

A ideia de letramento literário, também defendida pelo autor supracitado, tem em seu bojo a necessidade que o ser humano tem de adquirir, cada vez mais, as aptidões no trato com as nuances inerentes a linguagem. Todavia não se pode dizer que o simples fato de outorgar às crianças o contato efetivo com a literatura é garantia cabal da configuração de um adulto leitor proficiente.

O que há de fato são possibilidades patentes de que a literatura infantojuvenil, ao ser bem trabalhada no contexto escolar, tem como instrumento propulsor de múltiplas aprendizagens que estão inevitavelmente condicionadas à boa relação do indivíduo com os diversos modos de dizer. Nessa rota de pensamento no qual a literatura para crianças se torna útil como ferramenta de uma expansão de conhecimentos mais amplos, é possível considerar as palavras de Palo e Oliveira (2006, p. 14) ao declararem:

... o verdadeiro sentido de uma ação pedagógica que é mais do que ensinar o pouco que se sabe, estar de prontidão para aprender a vastidão daquilo que não se sabe. A arte literária é um dos caminhos para esse aprendizado. A função utilitário-pedagógica só resta um caminho, que a leve ao verdadeiro diálogo com o ser literário infantil: propor-se enquanto proto-pedagogia ou quase pedagogia, primeira e nascente, capaz de rever-se em sua estratificação de código dominador do ser literário infantil, para, ao recebê-lo em seu corpo, banhar-se também na qualidade sensível desse ser com o qual deve estar em harmônica convivência.

Percebe-se que, nessas fronteiras controversas estabelecidas entre arte e pedagógico, a literatura para menores consegue romper paradigmas tendo seu papel sociopolítico e educacional sem o necessário detrimento ao âmago artístico. A literatura infantojuvenil lobatiana é uma demonstração dessa convivência pacífica entre o ensinar e o fantasiar por intermédio das narrativas. Assim, a sala de aula como campo de discussão de obras com tais características pode constituir um fator relevante capaz de auxiliar em um verídico processo de formação de leitores numa sociedade como a brasileira que pelas condições socioeconômicas desiguais e a mesquinha política, ao longo de muitas gerações, ainda sofre com elevado nível de analfabetismo funcional.



É óbvio que não se pode propor a panaceia dos problemas educacionais brasileiros apenas com a inserção de um ensino de literatura de qualidade no Ensino Fundamental (doravante EF), mas é preciso reconhecer que mudanças precisam ser feitas para que os alunos brasileiros não fiquem em posições vergonhosas em testes internacionais onde se avalia a capacidade de leitura.

É nesse sentido que se insere uma sugestão de uso didático de uma obra infanto-juvenil lobatiana no contexto do EF. A proposta pedagógica foca em específico o 7º ano e o livro base é o já citado *O Pica-pau Amarelo*. Diante da riqueza de personagens e histórias entrelaçadas que a referida obra apresenta é possível realizar atividades com um público ainda infantil numa perspectiva de uma gênese de um processo contínuo e inesgotável: a formação do leitor. Nessa lógica é preciso entender que no contexto brasileiro, em que a educação básica pública ainda convive com graves problemas no tocante à leitura e à escrita, não se podem preterir propostas que façam das crianças e adolescentes leitores em termos de quantidade e qualidade.

Sendo assim, propor a leitura de *O Pica-pau Amarelo* em turmas do 7º ano do EF pode significar a possibilidade de um projeto de leitura muito mais amplo, capaz de ser um estímulo no processo de letramento literário. A ideia é de que ao lerem a referida obra, as crianças e/ou adolescentes tenham a oportunidade de conhecer outras histórias da literatura universal. Esse livro de Lobato pode servir, dessa forma, como um “link” para um acervo literário maior no qual as crianças poderão ampliar suas leituras literárias. A proposta didática pautada, aqui, pode ser expressar com a série de atividades que passam a ser elencadas:

#### ***A) Apresentação da obra e solicitação de leitura***

- O professor pode estabelecer um diálogo da turma acerca da obra ao mesmo tempo em que realiza indagações sobre os conhecimentos que os alunos têm em relação a esse tipo de literatura produzida por Monteiro Lobato. Assim, é possível pôr em pauta questões como: Já leram alguma obra de Monteiro Lobato? Já ouviram falar ou assistiram algo relacionado ao Sítio do Pica-pau Amarelo?
- Após a apresentação da obra é imprescindível solicitar a leitura cabal desse texto literário. Essa leitura pode ser seguida de algumas anotações que os alunos fariam para registrar o que compreenderam e aquilo que ficou de aprendizagem da língua e dos conhecimentos literários.

**B) Realização de oficina para discutir o enredo da obra**

- Com a leitura realizada por todos os alunos (ou a maior parte deles) é possível fazer uma oficina na qual os discentes poderão comentar acerca das lições que tiraram da obra lida;
- Na oficina poderão ser discutidos os perfis de todos os personagens do “Mundo da Fábula” (Peter Pan, Branca de Neve, Capinha Vermelha etc).

**C) Expansão da leitura: um link entre O Picapau Amarelo e as outras histórias**

- Finalizado o ato de leitura de *O Picapau Amarelo* é possível outorgar aos discentes o contato direto com as obras referentes aos personagens “estrangeiros” que fizeram do Sítio do Picapau Amarelo suas moradas;
- A ideia é de que os alunos possam realizar a leitura de um acervo considerável de obras da literatura infanto-juvenil com as quais o livro *O Picapau Amarelo* estabelece uma ponte;
- Obras como Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Peter Pan, histórias sobre a mitologia Grega, fábulas de La Fontaine, entre outros, poderão ser lidos pelos alunos durante o ano letivo.

**D) Sistematização da leitura e produção escrita**

- As leituras das obras supracitadas podem ser acompanhadas de fichas de leitura (simples) nas quais os alunos registrem suas aprendizagens acerca dos livros lidos;
- O passo seguinte ao processo individual de leitura pode ser a realização de oficinas nas quais os discentes, com a mediação do professor, possam trocar experiências acerca das obras lidas;
- O fechamento das atividades de leitura pode culminar na produção escrita de resumos e/ou resenhas dos livros trabalhados. Ademais, pode-se fazer uma coletânea com as produções textuais para exposição em eventos e compor o acervo da biblioteca da escola.

Desse modo, um incentivo no processo de letramento literário por intermédio de um contato efetivo com a literatura infantojuvenil pode ser o âmago do uso da obra *O Picapau Amarelo* em sala de aula. O entendimento é que se a literatura for trabalhada adequadamente

com os alunos do 7º ano do EF, assim como nas demais séries, há grandes chances de ocorrerem avanços consideráveis nas habilidades linguísticas e cognitivas simultaneamente ao surgimento de um apreço real pela prática da leitura de textos literários ou não literários.

#### 4 Considerações finais

Em sua obra infantojuvenil, Monteiro Lobato deixou, sem dúvida, marcas de sua personalidade ao mesmo tempo em que expressou suas frustrações com as empreitadas não exitosas como no caso do petróleo. Nesse sentido, o filho de fazendeiro (e fazendeiro fracassado), o empresário, editor e escritor de visão nacionalista estão subjacentes em cada livro que dedicou às crianças e adolescentes.

Desse modo, a literatura que Lobato destinou àqueles com pouca idade representa a esperança em um país onde as pessoas tivessem um maior grau de politização e civilidade. Os problemas sociais e as questões políticas são postas aparentemente de forma prematura para quem ainda começa a compreender o mundo que o cerca. Uma literatura que de algum modo busca a formação de cidadãos mais críticos é o cerne da imensa obra literária produzida pelo “pai da literatura infantojuvenil brasileira”.

Em meio ao reconhecimento de méritos quase consensuais acerca do valor literário das obras lobatianas voltadas para o público infantojuvenil, a emergência de uma controvérsia põe em questão a possibilidade de existir resquícios de uma ideologia racista em alguns livros escritos por Lobato para os menores. A celeuma é válida já que está em debate uma situação de discriminação racial que ainda não foi superada no Brasil como em muitos lugares do mundo.

O que na verdade deve ter mais importância é o modo como essa literatura lobatiana chega aos lares brasileiros e, sobretudo na sala de aula, *lócus* no qual não apenas se ensina teorias, regras e métodos, mas também se auxilia no desenvolvimento do senso crítico. A natureza controversa da obra infantojuvenil de Lobato parece ser um fato a ser explorado de maneira a não chocar as crianças, mas ser um instrumento que produza conhecimento associado a um processo de reflexão mesmo incipiente.

A vasta obra lobatiana escrita para os mais jovens pode, dessa forma, ser um dos pilares na formação do leitor uma vez que a infância é uma fase marcante da vida humana na qual experiências positivas como a leitura torna-se crucial para um salutar desenvolvimento intelectual. Pelo fato de apresentar constantemente uma relação de interação com outras obras,

o trabalho desenvolvido por Lobato amplia a visão de mundos dos menores e assim consegue outorgar instrumentos para a constituição de um leitor crítico.

As ideias consensuais quanto ao valor literário e educacional das obras lobatianas são concomitantes às controvérsias que emergem com tanto vigor a ponto de existir sugestões de censura. Entende-se que a literatura infantojuvenil produzida por Lobato, como qualquer outra, não está acima de qualquer suspeita quanto aos seus intentos políticos e ideológicos, mas parece ser irrefutável a contribuição desse fazer literário que auxiliou na formação de leitores de muitas gerações e ainda permanece como um salutar recurso literário-didático no contexto escolar.

Nesse sentido, as propostas de uso em sala de aula de obras que compõem Sítio do Picapau Amarelo são válidas na medida em que podem vislumbrar práticas pedagógicas inovadoras nas quais a literatura e o ensino de língua materna são parte do mesmo projeto: o desenvolvimento do ser humano nos mais diversos aspectos. A escolha das obras *Emília no País da Gramática* e *O Picapau Amarelo*, como potenciais ferramentas para uso em sala de aula, está relacionada justamente a esse entendimento de que para o público infantojuvenil os conhecimentos da língua e da cultura universal são basilares para que o processo incessante de constituição do leitor transcorra de modo exitoso.

Com a obra *Emília no País da Gramática* ocorre a intenção nítida do escritor de oferecer às crianças um conhecimento razoável não apenas de normas e classificações presentes na Língua Portuguesa, mas uma compreensão de uma heterogeneidade linguística que confere a possibilidade de mudanças de regras e usos nos sistemas de fala e escrita. O livro supracitado traz, desse modo, uma visão de uma gramática normativa que está condicionada aos seus verdadeiros donos, ou seja, aos usuários da língua. Nessa lógica, o uso desse constituinte literário-didático em sala de aula pode favorecer a um entendimento mais amplo acerca da língua o qual é capaz de culminar na construção do leitor com um repertório cognitivo relevante no seu processo de leitura.

A partir de *O Picapau Amarelo* percebeu-se a possibilidade de estabelecer um intercâmbio com várias obras da literatura infantojuvenil e assim ampliar o leque literário-cultural de um público em franco processo de amadurecimento que necessita de leituras múltiplas capazes de abrir horizontes linguísticos, artísticos e temáticos. Essa obra pode outorgar, dessa forma, uma compreensão de que os textos literários têm a possibilidade de dialogarem num processo constante de reflexão.

Nessa esteira de pensamento, compreende-se a imprescindibilidade de uma formação de leitores proficientes e críticos que possa ser um dos pilares da sociedade brasileira com um grau de civilidade e cidadania mais elevado. A empreitada para que se tenha uma educação pública de veraz qualidade perpassa inevitavelmente pelo crivo da leitura. A função da literatura em um contexto escolar pode ser, assim, relevante na construção de um país de leitores como tão bem defendeu Monteiro Lobato.

O entendimento é de que muito, ainda, precisa ser realizado para que a leitura adquira a devida importância em terras brasileiras. Para que isso ocorra é mister o engajamento de vários setores da sociedade. O poder público, a mídia, a família e a escola são estruturas essenciais para que se tenha um país de leitores. Nesse sentido, percebeu-se que Lobato fez sua parte como um grande cidadão brasileiro do século XX, deixando um legado que permanece vigoroso em dias atuais.

O pensamento lobatiano, refletido numa vasta obra destinada ao público infantojuvenil, apresenta em seu âmago a consciência de uma dimensão sociopolítica que envolve o ato de ler. Com essa compreensão, todo percurso teórico, crítico, reflexivo e propositivo realizado, nessa dissertação, reflete um desejo de mudanças e /ou evolução nas estruturas de pensamento de imensa parte da população brasileira que só ocorrerá com uma educação pública de qualidade na qual a leitura outorgue uma razoável autonomia na busca incessante por um saber crítico.

## Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. 7. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BIGNOTTO, C. **Monteiro Lobato em construção**. Disponível em: <[www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/cilza01Lobatopdf](http://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/cilza01Lobatopdf)>. Acesso em: 10 abr. 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. 1. ed. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. O espaço da literatura em sala de aula. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coord.). **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20)

COSTA, M. M. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.

GÓES, L. P. **Introdução à literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Editora melhoramentos, 2009.

LEITE, L. C. M. **Gramática e literatura: desencontros e esperanças**. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2004.

LAJOLO, M. **Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida**. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2006.

LOBATO, M. **O Picapau Amarelo**. São Paulo: Globo, 2008.

LOBATO, M. **Emília no País da Gramática**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2009.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

OLIVEIRA, M. A. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino**. São Paulo: Paulinas, 2008.

PALO, M. J.; OLIVERIA, M. R. D. **Literatura infantil: voz da criança**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PARREIRAS, N. **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê**. 1. ed. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PEREIRA, L. R. Na esteira de Lobato. In: FARIA, N. **Language and literatures today: proceedings of the XIXth Triennial Congress of the international Federation for Modern Language and Literatures**, Brasília, 22-30 August 1993. Brasília: Universidade de Brasília, 1996.

PIETRI, E. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

SANDRONI, L. **30 Anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. In: SERRA, E. D.'A. (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

Artigo recebido em: 02.07.2016

Artigo aprovado em: 30.12.2016



## Literatura de cordel e letramento literário: uma sequência básica de leitura para “O Romance do Pavão Misterioso”

Cordel literature and literary literacy:  
A basic reading sequence for “O Romance do Pavão Misterioso”

Pedrina Carvalho de Oliveira\*  
Margarida da Silveira Corsi\*\*  
Alba Krishna Topan Feldman\*\*\*

**RESUMO:** Este trabalho apresenta os encaminhamentos para a formulação de uma sequência básica de leitura para “O Romance do Pavão Misterioso”, de João Melquiades Ferreira da Silva, e os resultados de sua aplicação em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental II. Para embasar a elaboração desta proposta de leitura orientada, que visa ao letramento literário do gênero romance de cordel, procedemos à análise do texto conforme as etapas de leitura sugeridas por Michelletti (2000) e Cosson (2014) e rediscutidas Corsi (2015). O diálogo do romance de cordel com outros textos foi trabalhado a partir das considerações de Samoyault (2008) acerca de intertextualidade. Os encaminhamentos para a leitura seguiram as proposições de Cosson (2014) para uma sequência básica de leitura. O material didático produzido objetivou também demonstrar aos alunos que a obra literária se insere numa cadeia comunicativa em que enunciados que a precedem e a sucedem estão intrinsecamente relacionados aos sentidos possíveis atribuídos à leitura, e, por isso, conhecê-los enriquece, ainda mais, a sua interpretação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura de cordel. Intertextualidade. Letramento literário.

**ABSTRACT:** This paper describes a proposal of basic reading sequence for “O Romance do Pavão Misterioso”, by the Brazilian author John Melquiades Ferreira da Silva. It also reports on the results of its application to an 8th-grade middle school class. The proposal, aimed at literary literacy in cordel literature, was based on a text analysis following the reading stages as suggested by Micheletti (2000) and Cosson (2014), and rediscussed by Corsi (2015). Intertextuality was discussed drawing on Samoyault (2008). Reading guidelines were established following Cosson (2014). The teaching material also aimed to show students that the literary work is part of a communication chain in which preceding and succeeding utterances are intrinsically related to the potential meanings assigned to reading, and therefore knowing them enriches interpretation.

**KEYWORDS:** Cordel literature. Intertextuality. Literacy literary.

\* Professora Efetiva de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Araucária/PR (SMED-ARAUCÁRIA) e da Rede Estadual de Ensino do Paraná (SEED-PR). Mestre em Letras pelo PROFLETRAS (UFRN/UEM).

\*\* Professora Associada do Departamento de Letras Modernas da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Letras pela Universidade Júlio de Mesquita Filho (2007). Mestre em Letras pela Universidade Júlio de Mesquita Filho (2001).

\*\*\* Professora Adjunta do Departamento de Letras Modernas da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Letras pela UNESP, de São José do Rio Preto (2010), com complementação na Louisville University (2009), dos Estados Unidos. Mestre em Estudos Literários pela UEM (2006).

## 1 Introdução

As diretrizes governamentais – OCNEM (2006) – e os Parâmetros Curriculares (2002) concebem a leitura literária “como instrumento de prazer, como ferramenta lúdica que permite explorar outros mundos reais ou imaginários, que permite aproximação de pessoas e de ideias e melhor interação na sociedade em que o indivíduo está inserido” (ZAPPONE; NASCIMENTO; MELLO, 2014, p. 65). Entretanto, constatamos a carência de materiais didáticos que abordem o *letramento literário*, conjunto de práticas e eventos sociais promovidos por ações pedagógicas que envolvem a interação entre leitor e escritor, por meio da leitura de textos literários. E tal carência gera uma lacuna preocupante em nossas escolas, pois, como assevera Candido (2004), a literatura é uma necessidade universal e frui-la “é um direito das pessoas de qualquer sociedade” (CANDIDO, 2004, p. 180). Além de satisfazer nossa necessidade de ficção e fantasia, a literatura desenvolve nossa quota de humanidade. *Humanização* que seria

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar os problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p. 180)

O autor também ressalta que nossa percepção e visão de mundo é enriquecida pelas “produções literárias de todos os tipos e todos os níveis” (CANDIDO, 2004, p. 179). Desse modo, inferimos que não podemos restringir as práticas voltadas ao letramento literário às obras consideradas canônicas. Abreu (2006) faz importantes reflexões sobre a seleção de textos literários que compõem os currículos escolares. A autora esclarece que, geralmente, o ensino de literatura se detém naquelas obras eleitas, por *parte* da intelectualidade brasileira, como as mais importantes e dignas de atenção. A escola cede a uma imposição cultural que consagra obras consideradas complexas, produto da cultura chamada erudita, e condena aquelas que, embora agradem a muitos, seriam produto da indústria cultural, ou não se enquadrariam nos critérios de ‘literariedade’.

Assim como a literatura popular ou folclórica, a literatura infanto-juvenil foi, por muito tempo, considerada como gênero menor e sua literariedade questionada duplamente, uma vez

que se adapta ao gosto popular, baseada na oralidade e por ser dirigida a uma população não letrada considerada incapaz de compreender e fruir as estruturas rebuscadas e complexas das literaturas canônicas pelas restrições de sua idade e educação. No entanto, nas últimas décadas, tanto as manifestações literárias culturais populares quanto a literatura voltada às crianças passou a receber atenção, crítica e não apenas o apreço, mas a participação de autores considerados como canônicos. A escola precisa, portanto, promover práticas destinadas ao letramento literário que contemplem a literatura infanto-juvenil e suas vertentes populares, como a literatura de cordel, gênero híbrido, narrativa em versos, ligado à tradição oral da Idade Média, “em que a atividade de contar histórias numa comunidade estava presente” (EVARISTO, 2011, p. 119).

Segundo Marinho e Pinheiro (2012, p. 18), “a expressão *literatura de cordel* foi empregada inicialmente por estudiosos de nossa cultura para designar os folhetos vendidos nas feiras [...], em uma aproximação com o que acontecia em terras portuguesas”. O gênero difundiu-se na região Nordeste do País. Devido às correntes migratórias, ele tem se feito presente em alguns estados do Sul, como Rio de Janeiro e São Paulo. Mas, no Nordeste brasileiro, já existiam folhetistas famosos desde 1920. Pinheiro (2007, p. 72) ressalta a importância de se abordar a literatura de cordel: “[a]creditamos que a escola precisa, com regularidade, levar esses poemas para a sala de aula. A cultura popular tem vitalidade e riqueza de experiências e privar os alunos desse conhecimento é empobrecê-los cada vez mais”.

Esse enriquecimento proporcionado por essa vertente popular da literatura se evidencia na permanência de clássicos do gênero, conhecidos por diversas gerações, como a obra “Romance do Pavão Misterioso”. Também recomendada por Pinheiro (2007) para ser trabalhada em sala de aula, essa narrativa é cercada de controvérsias com relação à sua autoria. Como Hélder Pinheiro, Evaristo (2011) a atribui a José Camelo de Melo Resende. Entretanto, a versão mais difundida é a de João Melquíades Ferreira da Silva e foi a partir dela, que consta na coletânea “Feira de Versos – poesia em cordel”, organizada por Andrade e Silva (2004), que elaboramos uma sequência básica de leitura, seguindo os passos sugeridos por Cosson (2014).

A escolha deste romance se deu por ele apresentar as características básicas da literatura de cordel – sextilha, rimas em versos pares – e também elementos dos contos de fadas. Segundo Bettelheim (2002, [s.p.]), as histórias de fadas são importantes, pois, durante a infância, ajudam-nos “a lidar com os problemas psicológicos do crescimento e da integração de nossas personalidades”. Enquanto divertem, esses contos fornecem “soluções sob formas que a criança

pode apreender no seu nível de compreensão” (BETTELHEIM, 2002, [s.p.]). Ao diferenciar os contos de fadas dos mitos, o autor destaca a importância daqueles nessa reestruturação psíquica dos seres humanos:

Os mitos projetam uma personalidade ideal agindo na base das exigências do superego, enquanto os contos de fadas descrevem uma integração do ego que permite uma satisfação apropriada dos desejos do id. Esta diferença responde pelo contraste entre o pessimismo penetrante dos mitos e o otimismo essencial dos contos de fadas. (BETTELHEIM, 2002, s.p.)

Esse “otimismo essencial” evidencia-se através da mensagem transmitida, de forma múltipla, pelos contos de fada: as dificuldades são inevitáveis, porém, “se a pessoa não se intimida, mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa” (BETTELHEIM, 2002, [s.p.]). Até mesmo os finais que proporcionam aos protagonistas a benesse de viverem *felizes para sempre*, ao contrário do que se supõe, não enganam a criança quanto à possibilidade de vida eterna, mas apontam para aquilo que, segundo o autor,

... indica realmente a única coisa que pode extrair o ferrão dos limites reduzidos do nosso tempo nesta terra: construir uma ligação verdadeiramente satisfatória com uma pessoa [...] quando uma pessoa assim o fez, alcançou o máximo, em segurança emocional de existência e permanência de relação disponível para o homem; e só isso pode dissipar o medo da morte. (BETTELHEIM, 2002, [s.p.])

Essa realização duradoura propiciada pelo vínculo amoroso e a afirmação de que, após muita luta e através da astúcia, vencemos as adversidades que estão presentes no enredo de “Romance do Pavão Misterioso”. Evangelista, um rapaz rico, belo, corajoso e astuto – como um príncipe encantado – apaixonou-se por Creusa, uma bela moça que vive presa em um quarto de sobrado – como uma princesa aprisionada em uma torre. O pai da donzela, um conde raivoso – que, como os gigantes e vilões dos contos de fadas, precisa ser vencido –, mantinha-a encarcerada porque não queria que ela se casasse. Mas, com a ajuda de um aeroplano de alumínio em formato de pavão, Evangelista conquista e liberta Creusa da opressão paterna. Percebemos, então, neste romance de cordel, a presença de um dos benefícios proporcionados pelos contos de fadas, que “reasseguram às crianças de que elas podem, eventualmente, levar a melhor sobre o gigante” (BETTELHEIM, 2002, [s.p.]). Outro reasseguramento relacionado a essas histórias relaciona-se à tradição oral, à qual se filiam tanto o cordel quanto o conto de fadas: os pais, quando contam histórias para os filhos, demonstram que aprovam que eles

brinquem com a ideia de levar a melhor sobre gigantes – que podem também representar os adultos:

ler não é o mesmo que ouvir de alguém uma estória, porque enquanto lê sozinha a criança pensa que só algum estranho – a pessoa que escreveu a estória ou arranjou o livro – aprova a retaliação do gigante e sua frustração. Mas quando os pais *contam-lhe* a estória, a criança fica segura de que eles aprovam a retaliação feita em fantasia à ameaça que o domínio adulto implica. (BETTELHEIM, 2002, [s.p.])

A análise do “Romance do Pavão Misterioso” – cujo enredo tem tantos pontos de contato com as estórias de fada – para elaboração da sequência básica de leitura, foi embasada nas propostas para o letramento literário que descreveremos a seguir.

## 2 Pressupostos metodológicos

No processo de leitura, Cosson (2014) descreve as etapas que, ao tratarem do percurso de abordagem do texto pelo leitor, podem instrumentalizar o professor no planejamento de práticas direcionadas ao letramento literário. Essas etapas seriam *antecipação* que “consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito”, a *decifração*, que acontece quando “entramos no texto através das letras e das palavras” e a *interpretação*, “momento em que, através de inferências, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2014, p. 40). Já segundo Michelletti (2000, p. 17), as etapas da leitura compreendem a *decifração*, quando se domina o código e a informação mais rápida; a *análise*, momento em que o leitor vai deslindando o texto, observando as várias partes do discurso, retomando a seleção de palavras empregadas pelo autor, a organização da frase, e esta, na construção do parágrafo; a *interpretação*, remontagem do texto e atribuição de um novo sentido.

Em nossa análise do “Romance do Pavão Misterioso”, seguimos a junção dessas etapas sugerida por Corsi (2015), que julga “como indispensáveis a *antecipação*, a *decodificação*, a *análise* e a *interpretação*” (CORSI, 2015, p. 34, grifo dos autores). Considerando que, durante a leitura, a apreensão de sentido do enunciado literário pode se concretizar de modo aleatório, relacionada aos conhecimentos sócio-histórico-ideológicos do leitor, essa divisão em quatro etapas de leitura funciona como artifício didático-pedagógico para ordenar a descrição da análise. Ao longo dessas etapas, verificamos as relações intertextuais que o romance de cordel estabelece com obras que o precedem e sucedem, pois, como afirma Samoyault (2008, p. 77),

“escrever é, pois, re-escrever... Repousar nos fundamentos existentes e contribuir para uma criação continuada”.

Elaboramos, então, uma sequência básica de leitura para o “Romance do Pavão Misterioso”, cujos encaminhamentos, segundo Cosson (2014), iniciam-se com a *motivação*, através de atividades lúdicas que incentivam os alunos a entrar em contato com o texto, seguida da *introdução*, momento em que são apresentados o escritor e a obra, para que, na sequência, se dê a *leitura*, momento do contato com o texto, o que pode se dar através de um acompanhamento com uma simples conversa, da leitura de textos com o mesmo tema, ou ainda, através da leitura conjunta de um capítulo. Na sequência, acontece a *interpretação* “que parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2012, p. 64). A interpretação acontece em dois momentos, o *interior*, “que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo e, tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após a leitura”, e o *exterior*, que é a “concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2012, p. 65).

O detalhamento da análise do cordel, a partir da qual elaboramos a sequência básica de leitura é do que trataremos a seguir.

### 3 Análise da obra

A obra de Silva (2004) foi analisada durante as etapas de leitura descritas por Cosson (2014) e Michelletti (2000) e discutidas por Corsi (2015), contemplando as considerações, feitas por Samoyault (2008), acerca da intertextualidade.

Na primeira etapa de leitura, chamada *antecipação*, acontece a aproximação do leitor com materialidade física do livro. A coletânea da qual o texto faz parte traz o pássaro na cor vermelha, em pleno voo, no centro da capa – uma ilustração do xilogravurista J. Borges. A parte destinada ao Romance é antecedida pelo nome do cordelista seguida de outra xilogravura do mesmo ilustrador, em preto e branco, na qual um pavão gigante aparece montado por um homem, o que gera indagações sobre a natureza, origem e propósito desse pássaro. Percebemos que se trata de um romance por ser uma narrativa longa em cordel, pois, de acordo com Abreu (2006, p. 70), os romances de cordel são comumente escritos em sextilhas, envolvendo heróis em tramas de luta, aventura, humor, amor e mistério, características observáveis no “Romance



do Pavão Misterioso”. Outra forma de classificação de gênero na literatura de cordel, segundo Evaristo (2011, p. 123), levaria em consideração o número de páginas. Um romance possuiria de 24 a 64, e o texto de Melquíades F. da Silva ocuparia 32 páginas, conforme se pode observar em uma cópia digitalizada de livreto (SILVA, acesso em jul. 2016).

Na segunda etapa da leitura – *decifração* –, momento em que se atribuem as primeiras significações ao texto, observamos que, no que se refere à estrutura composicional, o texto segue várias das características do gênero. É uma narrativa em versos, composta em sextilhas – estrofes de seis versos –, em que os versos pares rimam entre si e predominam a redondilha maior – sete sílabas poéticas contadas até a última tônica –, como se pode observar na estrofe inicial:

Eu/vou/con/tar/u/ma~his/tó/ria//  
De/um/pa/vão/mis/te/rio/so//  
Que/Le/van/tou/voo/da/Gré/Cia//  
Com/um/ra/paz/co/ra/jo/so//  
Rap/tan/do/u/ma/com/des/as//  
Fi/lha/ dum/com/de~or/gu/lho/so (p. 49)

Na história, o protagonista Evangelista se apaixonou por uma donzela, chamada Creusa, através de uma foto dela que o irmão do rapaz, João Batista, trouxera para a Turquia, torrão natal do herói. Evangelista parte para o país em que habita a moça, a Grécia. Lá obtém a ajuda de um engenheiro, Edmundo, que constrói para ele um aeroplano em forma de pavão para chegar até a amada, pois o pai da moça a mantém reclusa “num quarto do sobrado” (SILVA, 2004, p. 52). Apesar da resistência inicial de Creusa, o rapaz apaixonado a conquista, mas enfrenta a oposição do pai da donzela “um conde muito valente/mais soberbo que Nero” (SILVA, 2004, p. 52). A moça aceita rebelar-se contra o pai e foge com seu amado. O conde morre de raiva e, enquanto o casal está vivendo na Turquia, recebe um telegrama da mãe de Creusa, chamando-os à Grécia para receberem a herança. Voam para lá no “pavão de alumínio” e recebem a benção da matriarca.

Esse enredo é organizado em cento e quarenta e uma sextilhas, que apresentam rimas externas – acontecem no final dos versos –, predominantemente pobres – palavras da mesma classe gramatical –, como se observa na primeira estrofe aqui reproduzida – adjetivos: *misterioso*, *corajoso*, *orgulhoso*. Entretanto, a desobediência à métrica é uma marca de estilo Melquíades F. da Silva na composição, como se observa no primeiro verso da penúltima estrofe: em “os/noi/vos/to/ma/ram/a/cen/to” (p. 77, estrofe 135), há oito sílabas poéticas. Com foco narrativo em terceira pessoa, podem ser verificados os seguintes elementos na história: a

*situação inicial*, em que há apresentação dos irmãos turcos e acontece a viagem de João Batista, que entrega a foto de Creusa a Evangelista, o que motiva a ida deste à Grécia para encontrar sua amada; o *conflito* se dá quando o casal se vê impedido de concretizar seu amor; o *clímax* – ponto alto da narrativa – acontece durante a fuga dos enamorados para Turquia; o *desfecho* ou resolução do conflito acontece quando, após o falecimento do conde, as personagens retornam à Grécia para receber a herança do pai de Creusa.

Ao procedermos à *análise* – terceira etapa de leitura –, observamos inicialmente as xilogravuras de J. Borges que acompanham o texto e podem oferecer pistas sobre a história. Vemos, na página 53, uma mulher triste – como se pode deduzir pelo formato dos olhos e sobrancelhas – com as mãos sobre o peito; na página 60, vemos um pavão voando, mas, ao contrário da ilustração que abre o romance, o pássaro aqui não é usado montaria; na página 63 há uma mulher deitada – pelo formato dos cabelos parece ser a mesma da página 53 – e a imagem sugere que ela está despertando. Há um homem em pé, junto a ela, e a posição de seus braços indica que ele tenta uma aproximação; na página 67, a mesma mulher aparece com as mãos sobre a cabeça deste homem – imagem que também aparece na contracapa deste livro; na página 67, vemos esse mesmo rapaz subindo uma árvore; na página 74, dois homens parecem estar brigando – apontam o dedo indicador um para o outro – enquanto a moça está cabisbaixa, com as mãos sobre um baú. Um dos homens parece ser aquele que aparece nas ilustrações anteriores, e o outro, com barba, toca o cabelo da donzela, o que nos leva a supor que lhe seja mais próximo; na página 76, vemos homens armados e tocando corneta, enquanto outras pessoas, pelo que indicam os formatos de seus olhos e sobrancelhas, parecem assustadas; na última ilustração, página 78, vemos a mulher e o homem, representados na maior parte das ilustrações, abraçados. Assim, a partir das xilogravuras, pode-se inferir que se trata de uma história de amor que vence alguns desafios, mas as imagens não antecipam detalhes da história e não elucidam o mistério apontado no título. Podem, sim, suscitar ainda mais interesse em se saber quem ou o que é este *pavão* e que função ele desempenharia no enredo destes amantes. Também chama atenção a maneira como J. Borges consegue imprimir expressões fisionômicas nas xilogravuras, o que, muitas vezes, não se observa nesta técnica de impressão. A partir da análise da parte ilustrativa da obra, podemos inferir que o trabalho do xilogravurista pode ser utilizado para instigar o leitor para a leitura do romance.

Os elementos composicionais e estilísticos do texto escrito não apresentam nenhum desvio significativo das normas da literatura de cordel – pois há relativa regularidade métrica

e, como já mencionamos, predominância de rimas pobres – como observamos em estrofes, cujas terminações das palavras finais dos versos pares pertencem a uma mesma classe gramatical: “Então disse João Batista/ – Agora vou *demorar*/ para ver esta princesa/ estrela deste *lugar*/ Quando chegar na Turquia/ tenho muito o que *contar*” (p. 53, estrofe 105). A recorrência desse tipo de rima já se verifica desde a primeira estrofe, na qual os adjetivos que possuem a mesma terminação revelam o maniqueísmo presente na narrativa, que tratará do conflito entre um rapaz *corajoso* e um conde *orgulhoso*.

Além dessa polarização – bem contra o mal – o “Romance” possui vários dos elementos dos contos de fada. Como podemos depreender das considerações de Evaristo (2011):

Pode-se notar que a narrativa se estrutura basicamente em dois planos: o plano do real, na medida em que são exaustivamente enfatizadas as condições econômicas concretas de que as personagens dispõem para realizar suas fantasias: as viagens, a contratação do artista-inventor para construir o *pavão misterioso*, a herança; por outro lado, o plano do maravilhoso: o fascínio ligado ao novo, ao belo, ao livre, ao moderno, à luta para alcançar um objetivo, como a construção de uma máquina de voar na forma de pavão ou a capacidade de se desapegar de bens locais e ir a terras distantes para conquistar esse novo. (EVARISTO, 2011, p. 136)

A partir dessas considerações acerca do maravilhoso podemos iniciar a etapa da *interpretação*. Nesse plano encerram-se as características mais relevantes dos contos de fada. Além da luta para se vencer as adversidades e atingir um objetivo, há o desapego de bens locais para se atingir essa meta e para que se tenha uma experiência de amadurecimento em outras terras – o que acontece com Evangelista, que parte para a Grécia e volta para Turquia com sua noiva, e depois com Creusa, que também retorna à sua terra para receber a benção de sua mãe e a herança de seu pai. Percebemos também a presença de um inimigo poderoso, com a força de um gigante, personificado pelo conde, que aprisiona a donzela num sobrado, mas é vencido com muita astúcia pelo obstinado Evangelista. E por fim, subentendidamente, há o “felizes para sempre”, pois, no desfecho, o casal recebe a benção para permanecer junto. Nessa aproximação do cordel com o conto de fadas, percebe-se a presença da “característica maior da literatura, o diálogo perpétuo que ela tece consigo mesma; não um simples movimento entre outros, mas seu movimento principal” (SAMOYAUULT, 2008, p. 14).

Além dos contos de fadas, há referências à fé cristã através dos nomes dos irmãos: João Batista – precursor das Boas Novas de Salvação (Evangelho segundo Mateus, capítulo 3, versículos 1 a 17) – e Evangelista – aquele que as anuncia (EVANGELISTA, 2003). Percebe-

se que a escolha dos outros dois nomes presentes na história também não foi aleatória, pois Creusa significaria “rainha”, “princesa” ou “soberana” (CREUSA, 2008) e Edmundo, “protetor de riquezas” (EDMUNDO, 2008). Apesar das referências bíblicas e raízes estrangeiras na origem desses nomes, “João” e “Creusa”, por exemplo, são comuns no sertão, contexto de criação do romance de cordel. Vemos aí um artifício utilizado pelo autor para promover a identificação do leitor com a obra. Assim, a seleção de palavras feita pelo cordelista – como evidenciam adjetivos que compõem as rimas e os substantivos próprios escolhidos, por exemplo – não foi gratuita, pois, além de marcar o estilo do escritor, analisá-la enriquece a leitura e compreensão desse enunciado, que, ao inserir-se nessa cadeia de reescritura que é a literatura, foi mote de uma canção composta durante a época da Ditadura Militar, em 1974, por Ednardo, intitulada “Pavão Mysteriozo”. Além das alusões ao enredo do romance de cordel, a letra da música tem seu sentido ampliado pela crítica, nela implícita, ao opressivo período histórico em que foi composta. Desse modo, a leitura dessa canção, à luz do seu enunciado de partida e de seu contexto de produção, proporciona ao leitor o efeito que Samoyault chamou de palimpsesto, “ou seja, o efeito de decifração, na obra, de um brilho particular emanando do intertexto e que prolonga um no outro” (SAMOYAULT, 2008, p. 139).

Explorando essas relações intertextuais, o enredo de contos de fada e as xilogravuras intrigantes de J. Borges, que não revelam detalhes da trama, elaboramos uma sequência básica de leitura, objetivando motivar e instrumentalizar os alunos para a leitura das narrativas de cordel, como demonstramos na sequência.

#### 4 Descrição de intervenção

A partir da análise do texto, elaboramos a sequência básica de leitura, conforme propõe Cosson (2014), e aplicamos em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II, entre os dias 27/06 a 13/07/2016 (doze horas/aula). Apresentamos aqui, em itálico, uma transcrição da proposta que foi apresentada aos alunos, seguida da descrição das respostas e resultados que obtivemos junto à classe. Desse modo, outros professores podem seguir esses encaminhamentos e aplicar a sequência básica em suas aulas, antevendo a recepção ao material elaborado para promover o letramento literário através do romance de cordel.

Para o momento da *motivação*, quando preparamos o aluno para receber o texto, objetivamos explorar duas possibilidades: o título intrigante e a música de Ednardo, *Pavão Mysteriozo*. Os textos escolhidos para esse momento mostraram-se adequados aos objetivos

que traçamos, pois os alunos fizeram a leitura atenta, acreditando que, a partir dela, poderiam deduzir do que trataria o “Romance do Pavão Misterioso”. Trabalhamos primeiramente o termo pavão, denotativa e conotativamente. Tratamos das características desse pássaro a partir da leitura de um texto expositivo (INFOESCOLA), que contém informações sobre como são, o modo como vivem e se reproduzem os pavões. A cópia impressa desse texto foi distribuída e de imagens da ave mostradas através de retroprojetor. Antes de iniciar a leitura, apresentamos os enunciados a seguir:

- a) Certamente todos sabem o que é um pavão (mostramos as imagens).
- b) Mas existem vários detalhes acerca da vida deste pássaro que são bastante interessantes, conforme vocês poderão observar no texto que receberam e do qual faremos a leitura oral e cooperativa.

Concluída a leitura oral e cooperativa do texto, propusemos algumas questões para que fossem respondidas oralmente:

- Façamos um breve levantamento das características do pavão.
- a) Qual sua origem, tamanho e peso?
  - b) Como é o seu voo?
  - c) De que se alimenta?
  - d) Qual seu comportamento noturno?
  - e) Por que essa ave é classificada como territorialista?
  - f) O que marca seu ritual de acasalamento?
  - g) Quanto tempo esse pássaro vive?

Ao lerem o texto expositivo e responderem às questões propostas, os alunos demonstraram achar interessantes os dados referentes ao pássaro e, devido à ênfase dada às informações sobre o acasalamento do pavão, aventaram a possibilidade de a ave ser uma personagem do “Romance”.

Encaminhamos na sequência a leitura de uma fábula “O Pavão e o Corvo”, escrita por Lobato (1994), para explorar o sentido conotativo da palavra pavão. Projetamos imagens do pavão e do corvo para ressaltar o contraste entre os dois, trabalhado na narrativa. Os alunos também receberam uma cópia contendo a fábula, em que, após gabar-se de sua beleza e tentar humilhar o corvo, o pavão atenta para a feiúra de suas patas, quando a “ave de mau agouro” pede para que as olhe e reconheça que “para abater o orgulho dos pavões a natureza lhes deu um par de patas que, faça-me o favor, envergonharia até a um pobre diabo como eu...” (LOBATO, 1994, p. 30). O pavão desapontado se cala e o narrador conclui que o corvo tinha razão, pois “não há beleza sem senão” (LOBATO, 1994, p. 30).

Após a leitura, perguntamos:

- a) Por certo você conhece o gênero fábulas e suas características. Uma delas é a personificação de animais que assumem atributos humanos: o leão, a coragem; a raposa, a esperteza; o lobo, a crueldade. E o pavão que característica representaria?
- b) As fábulas têm a finalidade de transmitir um ensinamento, por vezes claramente expresso ao final do texto, como é o caso desta escrita por Monteiro Lobato. Explique a moral desta história: “não há beleza sem senão”.

A hipótese de que o pavão fosse um personagem do “Romance” pareceu ser confirmada, após a leitura da fábula, gênero que a turma demonstrou conhecer, citando vários exemplos, como “A cigarra e a formiga”, “A tartaruga e a lebre”, “A raposa e as uvas”. A moral da história, “não há beleza sem senão”, foi apreendida facilmente pelos alunos, que inferiram que este “belo” poderia se referir tanto a características externas, quanto morais, e concluíram: “ninguém é perfeito, portanto não devemos ficar nos gabando, como o pavão...”.

Encaminhamos, na sequência, a abordagem da música de Ednardo (1974), através da escuta acompanhada da leitura da letra:

Agora conhecemos os pavões, conotativa e denotativamente, mas, a partir da leitura dos enunciados, ainda não conseguimos desvendar o intrigante título da obra que iremos trabalhar... Então vamos ler e ouvir uma canção que foi composta a partir do “Romance do Pavão Misterioso”. Prestem bastante atenção à letra!

A letra da música foi distribuída aos alunos e também foi exibido o vídeo contendo a canção. Ao concluirmos a leitura e escuta, propusemos questões de interpretação para a composição:

- a) Em todas as estrofes, o eu poético manifesta sua admiração por um pavão que não só é formoso, mas é, antes de tudo, misterioso. Faça uma relação dos pedidos que ele faz a esse pássaro.
- b) Ao manifestar essa admiração e fazer os pedidos que você relacionou, o eu poético deixa claramente expresso por que ele caracteriza esse pavão como sendo “misterioso”?
- c) Que elementos do texto caracterizam o mistério do pavão?
- d) Como a música foi composta a partir da obra “Romance do Pavão Misterioso”, a leitura desse poema de cordel poderá nos ajudar a compreender o mistério desse pássaro. Vamos lê-lo, então?

A canção colocou os alunos em dúvida quanto à suposição de que o pássaro seria uma personagem. Concluíram que o eu poético parece referir-se a um ser fantástico com poderes sobrenaturais “derrama essas faíscas/despeja esse trovão [...]”. Como lhes foi dito que a música fora baseada no “Romance do Pavão Misterioso”, concluíram também, partir dos versos finais, que o enredo pode referir-se a uma guerra, um conflito de “alguém que pede ajuda ao pavão



contra um conde e que precisa defender uma donzela”, como se pode perceber nas respostas dadas às questões propostas:

- a) “Ele (o eu poético) pede para o pavão torná-lo criança”; “pede pra não deixar ele morrer tão jovem”; “pede pra ajudar ele a cantar em meio a escuridão”; “Esse pavão não é um pássaro normal, porque pode consertar tudo o que está errado com poderes especiais”; “Ele pode ajudar na luta contra um tal conde raivoso, um inimigo que está acompanhado de muitos homens, um exército, é o que parece [...]”
- b) “Esse pavão é um mistério pra ele (o eu poético) também [...] Ele fica ‘de cara’ (admirado) com o pavão, pede para ele fazer coisas impossíveis [...]”; “Parece que está rezando... Não dá pra saber ‘qual é a desse pavão’.”
- c) “Ele é misterioso, claro, e é formoso, quer dizer, muito bonito”; “Poderoso porque pode soltar faíscas e trovões e na sua calda pode-se ficar sempre jovem [...] É isso?”; “A gente tem pistas de como ele é, tanto nas descrições, como nas coisas que ele pode fazer [...]”.

A turma se mostrou muito motivada a fazer a leitura e preparada para os outros passos da sequência básica. Procedemos então à *Introdução* da obra, tratando primeiramente da biografia do autor que foi apresentada da seguinte forma:

A versão que vamos ler do “Romance do Pavão Misterioso” é a mais conhecida e foi escrita por João Melquíades Ferreira da Silva. O cordelista nasceu em Bananeiras, PB, em 1869, e faleceu em João Pessoa em 1933. Foi cantador e poeta de bancada, segundo Francisco das Chagas Batista, seu amigo e principal editor. Publicou ‘A besta de sete cabeças’, ‘A guerra de Canudos’, ‘As quatro moças do céu – fé, esperança caridade, formosura’, ‘A rosa branca da castidade, entre outros’ (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 147).

A partir da apresentação da biografia, pudemos mostrar aos alunos o contexto de produção da obra: local e época em que foi escrita. Assim foi possível falar sobre a literatura de cordel, sua história e a localidade do Brasil em que ela foi bastante difundida: o Nordeste.

Em seguida, exploramos as ilustrações de J. Borges, que acompanham o romance. Distribuímos cópias do texto pedindo para que, antes de ler, os alunos procurassem, a partir das imagens, imaginar do que se tratava a história:

1. Pedimos para que atentassem primeiramente para a capa do livro e para a abertura do Romance;
2. Em seguida que analisassem as imagens que acompanham o texto. Após analisarem as imagens, pedimos para formularem hipóteses sobre o enredo:
  - a) Você conseguiria narrar a história a partir das imagens?
  - b) Por que a história é chamada de romance, apesar de ser escrita em versos? As ilustrações podem nos ajudar a supor o porquê dessa designação? (Tratamos aqui das diferentes acepções da palavra romance).

- c) As ilustrações nos ajudam a concluir qual seria o papel deste “pavão misterioso” no texto? Explique.

A análise das xilogravuras feita pela turma nos surpreendeu, pois uma aluna que conhecia a história chamou a atenção para as patas do pavão em forma de rodas e para as “marcas de parafusos em seu corpo”. Atentou ainda para o fato de que, numa das ilustrações, da página 74, há várias informações sobre o enredo, pois, enquanto duas personagens brigam, uma terceira, a donzela, está próxima a uma mala (baú). Tais observações deixaram os alunos ainda mais interessados, pois a aluna colaborou não revelando maiores detalhes sobre o enredo. Assim, a turma estava preparada para o momento seguinte.

Após esse levantamento de hipóteses, encaminhamos a *leitura* do texto. Como se trata de uma composição extensa e, para a leitura do texto poético em voz alta, recomenda-se pré-leitura e ensaio, valemo-nos da presença do discurso direto na composição para dividir as falas das personagens. Após alguns alunos terem se voluntariado a participar da leitura, marcamos encontro na escola em contraturno para ensaio, ao qual todos compareceram. Eles levaram os impressos para casa, para localizarem suas falas e ensaiá-las. Desse modo, foram designados onze leitores para o *Romance do Pavão Misterioso*, tendo em vista as seguintes personagens: João Batista (com falas nas páginas 50, 54, 55,); Evangelista (p. 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 69, 70, 73, 74, 77); um grego (p. 51, 52); fotógrafo (p. 53); jornalista (p. 58); Creusa (p. 63, 64, 65, 66, 68, 69, 72, 73, 74, 75); Duque (p. 64, 66, 67, 69, 72, 74, 75); engenheiro Edmundo (p. 59, 60, 61); soldados (p. 69, 70, 71, 75, 76); da mãe de Creusa (p. 77, 78); convidados (p. 77).

Na aula destinada à leitura oral, foram redistribuídos os impressos aos demais alunos, para que acompanhassem a leitura e foram feitas a apresentação e a leitura, no decorrer de uma aula, que foi acompanhada com bastante interesse. Após sua conclusão, os alunos foram indagados quanto às suas expectativas antes de entrar em contato com o texto:

- a) Ao analisar apenas as ilustrações do texto, você formulou hipóteses sobre o enredo. Elas se confirmaram após a leitura?

Ao que os alunos responderam: “não, professora, nem o título nem os desenhos tinham tantos detalhes como a história!”; “a gente achava que era uma história de amor com dificuldades, mas não achava que o pavão fosse, tipo, um avião [...]”.

Seguimos com os questionamentos, passando a abordar a estrutura composicional do gênero cordel, tratando primeiramente das xilogravuras.

- b) As ilustrações a partir das quais você havia formulado essas hipóteses forneceram “spoilers” da história ou para entendê-las foi necessário ler o poema? Explique.
- c) Em sua opinião, as imagens estavam adequadas? Justifique.
- d) Os Cordéis são, geralmente, ilustrados com uma técnica de impressão chamada xilogravura. Você já conhecia ou tinha ouvido falar em xilogravuras? Como você as conheceu? Sabe como são produzidas?

Além de responderem os questionamentos acerca da estrutura composicional do cordel, os alunos indagaram sobre questões acerca da métrica e de outros formatos desse gênero, como nos exemplos que segue: “Professora, cordelistas só compõem em sextilhas?”; “E quando a estrofe possui outro número de versos, qual o esquema de rimas?” Respondemos que havia, sim, outros formatos, mas esse era o mais recorrente e que deveríamos nos concentrar nele, para saber como proceder em uma produção que ainda seria solicitada.

Exibimos então um vídeo tutorial que mostra como são produzidas as xilogravuras (GRAVURA, 2010). Vários alunos ainda não conheciam essa técnica de impressão e ficaram bastante atentos ao tutorial exibido. Durante a conversa que sucedeu à apresentação do vídeo, demonstraram interesse sobre o assunto.

Tratamos então da estrutura composicional do texto escrito:

- Você percebeu que, na literatura de cordel, a história é narrada em versos. E o romance que você leu apresenta as características mais recorrentes do gênero. Vamos conhecê-las? Então responda:
- a) Quantos versos possui cada estrofe?
  - b) Quais são os versos que rimam entre si?
  - c) Que tipos de rimas predominam ao longo da composição (ricas ou pobres; internas ou externas)?
  - d) Quantas sílabas poéticas possui cada verso? (Tanto aqui, quanto na questão anterior, coube a intervenção da professora para tratar de métrica e versificação. Elementos que constituem o estilo do autor).
  - e) Essas características de alguma forma comprometeram a compreensão da história? Você gostou de ler uma narrativa nesse formato?

As respostas às primeiras questões sempre foram antecedidas por perguntas: “Verso é cada linha, professora? [...] Estrofe é cada bloco? Então seis versos por estrofe.”; “Não são todos os versos que terminam do mesmo jeito, né? Então os que rimam são o segundo com o quarto e o sexto.” As dúvidas e inseguranças dos alunos em relação à estrutura composicional do enunciado poético demonstraram a necessidade de se abordar esse gênero discursivo com maior frequência para que se sintam mais familiarizados. A receptividade da turma, que declarou ter gostado da história, mostra que o cordel pode ser uma importante via de sensibilização para a linguagem poética.

Seguimos tratando da estrutura composicional, propondo questões de análise linguística:

- a) Você observou que as rimas externas nos versos pares são predominantemente pobres, porque as palavras, em suas terminações, apresentam desinências que são características de uma mesma classe gramatical. Já na primeira estrofe isso é observável. Aponte as palavras que rimam e verifique como suas terminações pertencem à classe dos adjetivos (MisteriOSO – corajOSO – orgulhOSO).
- b) Percebemos que essas caracterizações iniciais são importantes, pois o mistério do Pavão, após ser revelado ao leitor, continuará intrigando várias das personagens, daí o título do Romance. Mas o cordelista faz questão de caracterizar também as personagens que estão nos dois polos da narrativa: o moço Evangelista e o Conde. Os adjetivos escolhidos conseguem caracterizar essas duas personagens da narrativa a contento? Explique.
- c) Nessa adjetivação fica clara a luta entre o bem e o mal, característica dos contos de fadas, dos quais falaremos mais adiante. Mas também há referência às narrativas bíblicas através dos nomes dos irmãos: João Batista, no texto bíblico, foi primo de Jesus Cristo e preparou o caminho para a vinda do Messias através do batismo; Evangelista, segundo o Novo Testamento, é todo aquele que apregoa as boas novas de Salvação às almas. Os significados desses nomes têm relação com o papel que essas personagens exercem no ‘Romance do Pavão Misterioso’?
- d) Segundo o *Dicionário de Nomes Próprios* (2008), Edmundo, nome do engenheiro-artista, tem origem no germânico ‘Hedmund’, formado pela união dos elementos ‘ead’, que significa ‘riqueza, bens’ e ‘mundo’, que quer dizer ‘proteção’, e significa “protetor das riquezas, protetor rico”. Esse significado assume um sentido especial na narrativa? (EDMUNDO, 2008).
- e) E o nome de Creusa, que, segundo o mesmo *Dicionário*, originou-se a partir do grego kréiousa ou kréussa e pode ser traduzido como uma posição de alto poder social, como ‘soberana’, ‘rainha’ ou ‘aquela que governa’? (CREUSA, 2008).

Ao responderem às questões, vários alunos disseram que as palavras que rimavam pertenciam à classe dos adjetivos e os demais concordaram que essas palavras caracterizavam adequadamente as personagens. Assim, compreenderam a relevância dos adjetivos no texto e como o significado dos nomes das personagens é importante para a história, o que se pode comprovar em respostas dadas como:

- c) “João Batista foi quem preparou o caminho para a salvação de Creusa ao levar a foto pela qual o irmão se apaixonou”; “Evangelista foi aquele que trouxe a oportunidade de Creusa ser salva do pai [...] Os nomes têm muito a ver com o que os personagens fizeram.”
- d) “Creusa parecia ser um nome qualquer, professora, mas o autor o deu a ela porque ela era a rainha da beleza, como diz o texto”; “Edmundo protegeu o rico Evangelista e com o pavão salvou também a maior riqueza dele que era a Creusa[...] Bem escolhido esse nome”.

Salientamos, então, que nenhuma das escolhas de palavras feitas pelos autores costuma ser aleatória ou gratuita, pois marca seu estilo e analisá-la enriquece a leitura e a compreensão do texto. Concluída a exploração das características da composição do “Romance do Pavão Misterioso”, os alunos disseram ter gostado de ler uma narrativa em versos e demos continuidade aos encaminhamentos.

Para iniciarmos o momento da *interpretação (interna)* seguimos com os questionamentos, remetendo-nos aos textos trabalhados durante a motivação:

- a) Agora que você conhece a história, explique a que fatos da narrativa referem-se os últimos versos do poema: *Pavão misterioso*, pássaro formoso/ Um *conde raivoso* não tarda a chegar/Não temas minha *donzela*, nossa sorte nessa *guerra*/ *Eles* são muitos, mas não podem voar.
- b) Conhecer o “Romance do Pavão Misterioso” ajudou você a compreender a letra da canção?

Nesse momento falamos da importância da intertextualidade na compreensão de textos e os alunos entenderam que, apenas a partir da leitura do romance de cordel foi possível compreender o que ou quem eram os personagens a seguir: o ‘pavão misterioso’ – “é a aeronave de Evangelista, que tinha forma de pavão” –, o ‘conde raivoso’ – “é o pai de Creusa, que tinha raiva de Evangelista” – a ‘donzela’ – “é a Creusa, filha do conde” –, a ‘guerra’ – “foi a luta do casal contra o conde” – e quem eram ‘eles’? – “eram os soldados que trabalhavam para o conde”.

Trouxemos para os alunos a informação de que a canção foi composta em 1974, durante o Regime Militar.

- c) Como foi composta durante a Ditadura, a letra dessa música pode assumir outro sentido. Privados da liberdade de expressão, os compositores e escritores lançavam mão de figuras de linguagem para expressar sua indignação contra o Regime opressor e evitar a prisão. A partir dessa informação, atribua um novo sentido aos últimos versos da canção.

Ao retomamos os textos lidos na motivação, ansiosos, os alunos queriam falar ao mesmo tempo sobre as relações que podiam ser estabelecidas entre eles e o romance de cordel. Demonstraram compreender agora a que se referia a música “Pavão Misterioso”, quando relacionada à narrativa de cordel e também ao Regime Militar, conforme constatamos nas palavras a seguir: “Eles, os soldados e generais da Ditadura (*representados pela figura do conde*) eram muitos, mas não sabiam ‘voar’, como voam os artistas. Os professores não dizem que a arte, os livros nos fazem voar através da imaginação?”

Propusemos então questões que explorassem as informações contidas no texto expositivo:

- d) Em se tratando de luta pelo poder, vimos que esta é uma questão muito relevante quando se trata do pássaro pavão. Durante a leitura do texto informativo, vimos que ele é uma ave territorialista. Podemos identificar no Romance do Pavão Misterioso uma briga entre “pavões”? Explique.
- e) Vimos também, na leitura de um texto expositivo sobre o animal pavão, que o “ritual do acasalamento é marcado principalmente pela forma como o macho corteja a fêmea. Ele abre a cauda que fica com a forma de um leque, enquanto cada fêmea começa a fazer seu ninho na parte mais alta do território”. De que forma essa informação pode enriquecer o significado que se pode atribuir à aeronave de alumínio construída por Edmundo?

Os alunos se mostraram impressionados ao concluírem que a escolha do pavão não foi aleatória, já que, no Reino Animal, a exuberância do macho tem a finalidade de atrair a fêmea, como na narrativa, em que o pássaro de alumínio é utilizado para conquistar o coração de Creusa: “Como o pavão abre a calda em leque para atrair a fêmea, Evangelista abria a calda de sua aeronave para voar até Creusa e conquistar o seu amor, professora”.

Abordamos, em seguida, o texto de Lobato:

- f) Fizemos também a leitura da fábula “O Pavão e o Corvo”, de Monteiro Lobato, e discutimos a moral da história: “não há beleza sem senão”. Além do temido conde, as outras personagens do romance lido apresentam “imperfeições”? Aponte-as.
- g) Embora estejamos aproximando os enunciados, a fábula possui uma finalidade totalmente diferente do “Romance do Pavão Misterioso”. Essa narrativa de cordel, em especial, assemelha-se muito aos contos de fada que conhecemos. A quais histórias de fadas que você conhece esse romance de cordel se assemelha? Justifique sua resposta.

Ao refletirem sobre a moral da fábula de Monteiro Lobato – “não há beleza sem senão” – os alunos conseguiram apontar qualidades e defeitos em todas as personagens: o Conde agiu de forma autoritária e injusta, mas podem ter sido excessos de quem tentava de maneira inadequada proteger a filha; Evangelista era muito teimoso, característica que pode ser tanto positiva – pois não desiste de alcançar seus ideais –, quanto negativa, pois em algumas situações, não apresentadas pela narrativa, a teimosia é tida como algo insensato e extremamente irritante; a vulnerabilidade de Creusa e sua resistência em ceder aos encantos do seu libertador irritaram principalmente as meninas; a omissão da mãe causou polêmica, duas alunas debateram espontaneamente: uma saindo em defesa da mulher oprimida pelo marido violento, e outra achando absurdo que ela não tenha tentado antes defender a filha, aparecendo



apenas no final da narrativa. Nesse caso, tentamos mediar o embate, falando da condição da mulher, seu papel social e lutas por representatividade ao longo dos tempos.

Mesmo apontando as ambiguidades das personagens, os alunos reconheceram que o enredo se assemelha bastante ao dos contos de fada. Apresentamos aos alunos o conto de fadas *A Rainha dos Pavões*, de Charles Perrault. Fizemos a leitura e então perguntamos:

- h) Que semelhanças podemos observar entre esse conto de fadas e o “Romance do Pavão Misterioso”?
- i) Apesar dessas semelhanças, não podemos considerar o “Romance do Pavão Misterioso” um conto de fadas, pois há entre ele e histórias como “A Rainha dos Pavões” diferenças fundamentais. Quais seriam?
- j) Você conhece alguma música em que a letra narra uma história de amor? Se sim, transcreva um trecho.
- k) A história narrada pela música da qual você se lembrou tem um final feliz?
- l) Conhecemos histórias de casais que fogem para concretizar seu amor. Entretanto, nem sempre estas experiências acabam bem. E no caso de Creusa e Evangelista, a fuga era necessária? Defenda argumentativamente sua resposta.

Ninguém conhecia a história da “Rainha dos Pavões”, por isso ouviram a leitura do livro com bastante interesse e depois conseguiram identificar várias similaridades entre as desventuras e conquistas da princesa Roberta e as da donzela Creusa da narrativa de Cordel. Ao falarmos sobre a intertextualidade existente entre os enunciados trabalhados – e em toda a literatura que se produz –, outro exemplo trazido por um dos meninos aprimorou a demonstração de como é rico e produtivo o diálogo entre textos: ao perguntarmos “Você conhece alguma música em que a letra narra uma história de amor?”, o aluno contou a história de um rap, cujo título e banda ele desconhece, mas que achou bastante interessante e nos contou a história que, sem que ele soubesse, transporta para a periferia a história de Otelo, de Shakespeare. Buscamos depois, sem sucesso, a letra dessa música na internet. Mas em sala, após o relato do aluno, dissemos à turma que essa canção dialogava com a obra do poeta e dramaturgo inglês e voltamos a ressaltar o quanto a intertextualidade enriquece a compreensão de textos.

Encerrando o momento da *interpretação interna*, quando tratamos da fuga das personagens, as reflexões acerca das condições que legitimavam essa atitude por parte de Creusa e Evangelista foi bastante produtiva. Os alunos relacionaram os fatos da narrativa que justificavam a fuga dos personagens: o autoritarismo exagerado do pai que mantinha a filha em cárcere privado; a maioria das personagens; a afeição sincera existente entre ambos; a estrutura financeira de Evangelista.

Uma aluna disse ter ficado insatisfeita com o final, pois “tudo acontece muito rápido”. Propusemos então que, como já havíamos planejado para a sequência de leitura, os alunos reelaborassem o final na atividade voltada à *interpretação interna*, em que utilizaríamos o WhatsApp, propondo uma atividade de *interpretação externa*:

O exemplo de história em forma de música que vocês mencionaram por certo é versificado e apresenta rimas, como as narrativas de cordel, que foram feitas para serem cantadas ou acompanhadas de um instrumento musical. Não há necessidade de que elas sejam cantadas para que nós as compreendamos, por isso os livretos de cordel se popularizaram (São mostrados alguns livretos aos alunos). Há também os chamados cordéis virtuais, em que as histórias são expostas na internet. Ou seja, o cordel está se modernizando, mas preservando suas características composicionais. Uma de suas modalidades é o repente, em que cordelistas escolhem um assunto e travam uma “batalha” de versos e rimas.

Já que o cordel pode se modernizar, vamos usar um dos recursos da modernidade, o Whatsapp, para travar uma batalha de sextilhas? Mas não seremos nós, propriamente, que lutaremos e sim as personagens do “Romance do Pavão Misterioso”. Vamos *tentar* criar um final alternativo para a história? Vimos que um dos “senãos” da mãe é que ela se omite durante toda a história e só se manifesta depois da morte do marido, o que considerou um grande alívio. Mas, digamos que a esposa do Conde queira reconciliar pai e filha após a fuga da donzela. Procederemos da seguinte forma:

1. Separemos a sala em grupos de cordelistas que assumirão o papel da mãe de Creusa, do Conde, do Evangelista e de Creusa.
2. A professora abrirá e adicionará um representante de cada grupo para postar as sextilhas compostas coletivamente.
3. A primeira manifestação será do grupo da mãe de Creusa, tentando apaziguar a situação e unir a família.
4. Depois disso, assumindo o ponto de vista de cada personagem, os outros personagens (grupos) se manifestam, deixando sempre claro quem é que deve falar na sequência, para que se consiga construir uma unidade de sentido. Destinaremos uma semana a essa atividade e comentaremos os resultados.

Os alunos já haviam demonstrado entusiasmo pela proposta, quando a mencionamos anteriormente. Após termos organizado a sala em equipes, conforme os encaminhamentos detalhados, pedimos para que, primeiramente, eles exercitassem a composição de sextilhas, com rimas em versos pares – sem preocupações com a métrica – em estrofes nas quais os personagens falassem sobre si e sobre o que pensavam sobre os seus companheiros de narrativa. Essa primeira atividade foi pensada tanto para exercitar a composição, quanto para que as equipes se apropriassem das características e ponto de vista da personagem que representariam e ela se mostrou bastante produtiva e esclarecedora para todos os participantes. Os alunos perceberam que, embora não houvesse necessidade de contar as sílabas poéticas, a métrica é importante na “melodia” e ritmo do verso. Versos muito extensos comprometiam a

musicalidade do poema, então lhes foi dito que tomassem como exemplo quadras populares como ‘Batatinha quando nasce’ e procurassem reproduzir o mesmo ritmo e tamanho de versos em suas composições. Esse momento de esboço de sextilhas foi também importante para que os grupos entendessem que deviam imbuir-se da visão das personagens e não procurassem defender pontos de vista pessoais nesta construção coletiva de um novo final no WhatsApp.

Após ter sido aberto o grupo para interação nessa rede social e adicionados os representantes das quatro equipes, destinamos uma aula para a produção das sextilhas em que os personagens se apresentariam interagindo uns com os outros. Essas primeiras composições foram mais trabalhosas, porque os alunos precisavam adequar seus escritos ao que outra personagem havia dito anteriormente para estabelecer coesão entre os diálogos, premissa muitas vezes desobedecida em grupos abertos no WhatsApp, em que as pessoas interagem informalmente. Embora exista essa informalidade nas interações cotidianas, salientamos para os alunos a importância em se respeitar a fala do outro, atentando para suas ideias e valorizando sua argumentação. Não acostumados em utilizar essa ferramenta virtual de forma artificial e ponderada, os alunos cometeram equívocos durante a postagem, desrespeitando tanto a ordem preestabelecida das falas, quanto procurando tirar dúvidas pessoais no próprio grupo com a professora, ferindo o pacto ficcional. Na aula seguinte, quando procuraríamos reelaborar essas postagens, duas das alunas representantes faltaram e, para não comprometer a continuidade do trabalho, foram substituídas por outros colegas – em aulas posteriores as alunas substituídas demonstraram compreender e apoiar a decisão tomada. Foi aberto, então, um novo grupo, pois no primeiro, além de todos os equívocos cometidos e postagens indevidas, ficavam registradas a saída e a entrada de membros. Assim, nas duas aulas seguintes, novas estrofes foram adicionadas às primeiras que já haviam sido compostas: a cada dez minutos, um grupo compunha uma sextilha para interagir com os demais e, para que a conversa não se prolongasse indefinidamente – dada a limitação de tempo – optaram por “matar” o conde novamente. Desse modo, embora tenhamos estabelecido um diálogo importante e inexistente na narrativa, não houve uma modificação significativa no enredo do “Romance do Pavão Misterioso”. Para não cometerem os mesmos equívocos de postagem, os alunos abriram um grupo para conversarem sobre a atividade e nele não adicionaram a professora. Isso certamente os auxiliou a postarem as falas (sextilhas) dos personagens na sequência correta. Verificaram-se alguns erros de digitação ou ortográficos, mas o resultado agradou aos alunos.

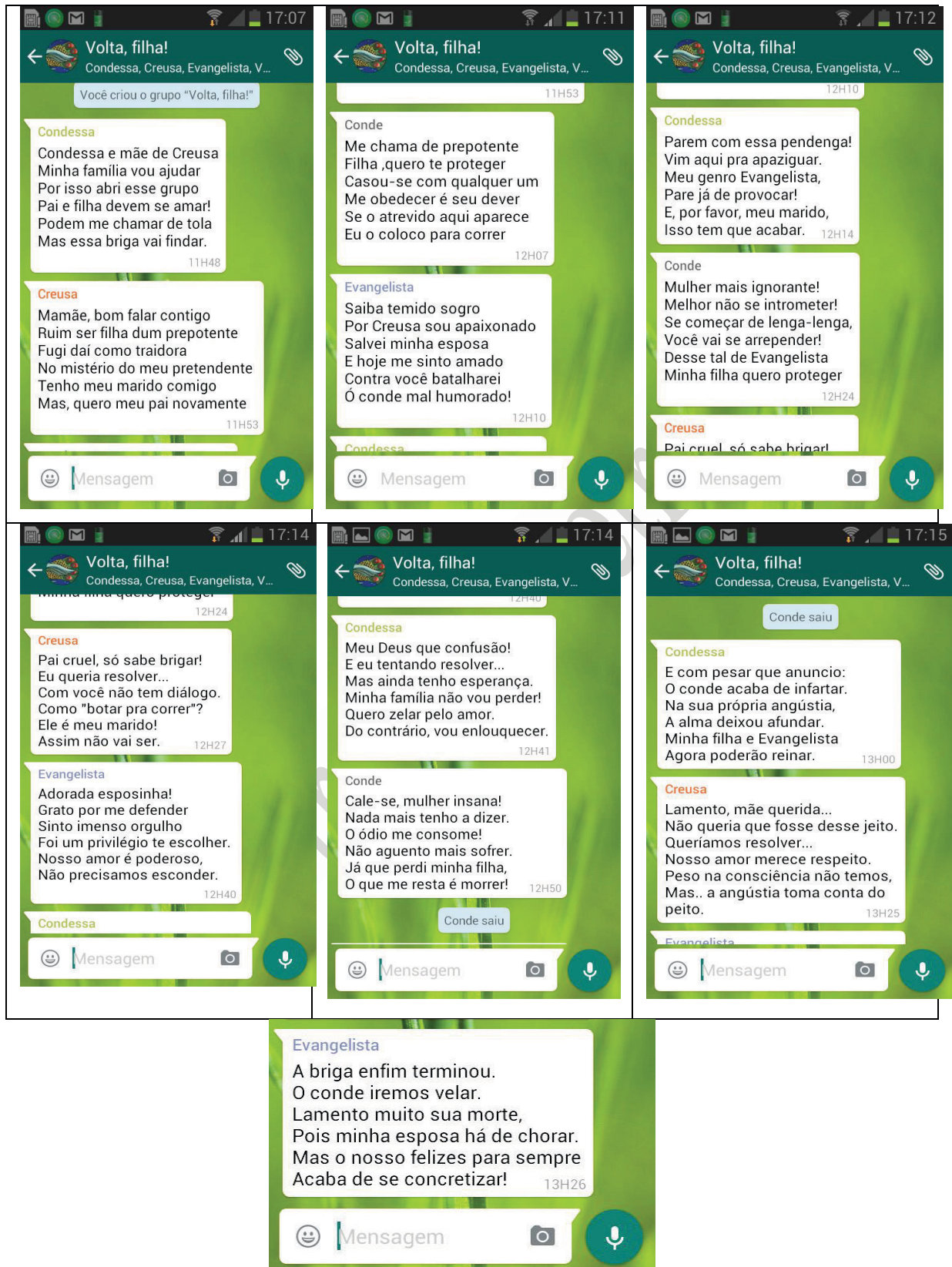
Vimos, no material por eles produzido, uma oportunidade de abordarmos um pouco mais a importância da métrica, pois foram compostos alguns versos muito curtos – com quatro sílabas poéticas, como “Minha mulher,” – e outros muito longos – chegando a conter doze sílabas, como “É triste ser filha dum conde prepotente”. Demonstramos, através da leitura oral e expressiva, como eles comprometiam o ritmo e a melodia da composição. Então, coletivamente, durante duas aulas, os alunos reformularam vários versos, preocupados não apenas com a métrica, mas em corrigir algumas estrofes de que não gostaram – como uma das falas de Evangelista “Minha mulher muito obrigado/Por me proteger/Você é minha gata/Então vamos correr/Se não ele nos mata/Por isso vamos nos esconder”. Como retomamos a narrativa após a fuga e casamento dos protagonistas e eles se encontravam bem longe da Grécia, a turma concluiu que não era justificável esse receio demonstrado por Evangelista. Vários alunos disseram ser inadequada a utilização do termo “gata”, em sentido conotativo, pois destoaria das demais estrofes da composição, em que se optou por uma variedade formal da língua. Assim, a estrofe foi reescrita: “Adorada esposinha/ Grato por me defender/ Sinto imenso orgulho/ Foi um privilégio te escolher./ Nosso amor é poderoso,/ Não precisamos esconder”. Após as reformulações, o resultado final foi aquele mostrado na Figura 1.

Nessa composição coletiva, os alunos demonstraram ter assimilado as características composicionais da literatura de cordel, auxiliando-se mutuamente nas adequações temáticas e estilísticas necessárias à produção final. Compreenderam a importância das relações intertextuais para a interpretação do texto, fazendo questão de aludir aos contos de fada através da expressão “felizes para sempre” nos versos finais da composição. Perceberam como a obra literária permite compreender a realidade e ressignificá-la, como se pode observar durante as discussões suscitadas pelo texto: os arroubos sentimentais da juventude, as injustiças e posicionamentos que são fruto de imposições culturais, como o comportamento da mãe de Creusa. A partir dos encaminhamentos de leitura, os alunos foram sensibilizados para os recursos sonoros e expressivos da linguagem poética, como se pode constatar nas sextilhas postadas no WhatsApp.

Outras evidências do êxito da aplicação desta sequência foram o apreço que os alunos manifestaram pelo texto de João Melquíades Ferreira da Silva, incentivando os colegas que haviam feito a leitura oral em sala a lerem-no para outras turmas, e a satisfação dos alunos com o resultado de sua produção em equipe, o que ficou claro ao sugerirem que ela seja incluída em uma próxima leitura oral de “O Romance do Pavão Misterioso”.



Figura 1 – Resultado das interações no WhatsApp



Fonte: dados da pesquisa.

## 5 Considerações finais

Ao propormos uma intervenção didática é fundamental que façamos uma análise detida do material a ser abordado. No caso da disciplina de Língua Portuguesa, ainda que o professor atue como mediador entre texto e leitor, é imprescindível que conheça a estrutura composicional, o conteúdo temático e que identifique as características estilísticas do gênero discursivo que pretende trabalhar.

Somente essa análise permitirá que outra necessidade premente da educação pública seja suprida: a produção de material didático que aborde o *letramento literário*, contemplando também a literatura não canônica produzida no Brasil. Por essa razão, elaboramos essa sequência básica de leitura para um romance da literatura de cordel, gênero que merece ganhar espaço nos currículos escolares por apresentar diversos recursos que podem ser explorados em práticas pedagógicas.

Por tratar-se de um gênero híbrido, narrativa em versos, a estrutura composicional da literatura de cordel pode ser trabalhada de forma a sensibilizar o educando para a linguagem poética. Como explora os mais diferentes assuntos em seu conteúdo temático, pode-se trabalhar as relações intertextuais que essa literatura estabelece com outras obras, outros gêneros discursivos. E, por fim, pode-se conduzir o aluno à análise de aspectos estilísticos da composição que enriquecem a interpretação do enunciado.

E foram esses elementos que constituem os gêneros do discurso que analisamos em “Romance do Pavão Misterioso” para preparar a sequência básica de leitura. Em nossa primeira experiência de aplicação, obtivemos êxito. Tanto a participação e interesse da turma, quanto o resultado da atividade proposta no momento da *interpretação externa* demonstraram que os alunos apreciariam que outros encaminhamentos fossem destinados ao trabalho com o cordel. Percebemos também que eles estão mais receptivos a textos poéticos e que compreenderam como a intertextualidade enriquece a interpretação de um enunciado. Tanto esses resultados obtidos na aplicação da sequência de leitura quanto a importância dessa vertente da literatura popular legitimam o aprofundamento do trabalho com este gênero discursivo em sala de aula, através de outras propostas voltadas para o letramento literário.

## Referências

ABREU, M. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788539302932>.



BELLTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BÍBLIA. Português. Bíblia On-line. Gospel Mais Comunicação Ltda, c2006. Disponível em: <[https://biblia.gospelmais.com.br/mateus\\_3/](https://biblia.gospelmais.com.br/mateus_3/)>. Acesso em : 19 jul. 2016.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CORSI, M. S. **A narrativa literária francesa como suporte para o letramento do leitor – aprendiz de FLE**. Maringá : Eduem, 2015.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CREUSA. In: **DICIONÁRIO de Nomes Próprios**. Matosinhos: 7graus, c2008. Disponível em: <<https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/creusa/>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

EDMUNDO. In: **DICIONÁRIO de Nomes Próprios**. Matosinhos: 7graus, c2008. Disponível em: <<https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/edmundo/>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

EDNARDO. **Pavão Mysteriozo**. São Paulo: RCA Victor, 1974. Disponível em: <<http://www.kboing.com.br/ednardo/1-200288/>>. Acesso em: 28 maio 2016.

EVANGELISTA. In: **DICIONÁRIO Bíblico**. Brasília: Adventistas.org, c2013. Disponível em: <<http://biblia.com.br/dicionario-biblico/e/evangelista/>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

EVARISTO, M. C. O cordel em sala de aula. In: BRANDÃO, H. N. (Org.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2011.

GRAVURA Oficinas em Rede. **Tutorial xilogravura**, 8'03''. Fortaleza: Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6mgCBOHi9zo>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

INFOESCOLA. Pavão. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/aves/pavao/>>. Acesso em: 28 maio 2016.

LOBATO, M. **Fábulas**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARINHO, A. C; PINHEIRO, H. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MICHELLETI, G. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia na ficção**. São Paulo: Cortez, 2000.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

SAMOYAUULT, T. **A intertextualidade: memória da literatura**. São Paulo, 2008.

SILVA, J. M. F.; BARROS, L. G.; ASSARÉ, P. **Feira de versos: poesia de cordel**. São Paulo: Ática, 2004. (Coleção Para Gostar de Ler.)

SILVA, J. M. F.; BARROS, L. G.; ASSARÉ, P. **O romance do pavão misterioso**. Juazeiro do Norte: José Bernardo da Silva Ltda. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jn000008.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

VASCONCELOS, A. **Conta pra mim**. São Paulo: Ridel, 2008.

ZAPPONE, M. H. Y.; NASCIMENTO, S. B.; MELLO, A. C. A. Leitura ficcional feita por adolescentes: compassos e descompassos entre escola e vida social. **Raído**, Dourados, v. 8, n. 17, jul./dez. 2014.

Artigo recebido em: 30.07.2016

Artigo aprovado em: 30.12.2016

Letras & Letras

## **Histórias em quadrinhos do Universo Macanudo: um caminho para a formação de leitores críticos**

**Comics of the Macanudo Universe: An avenue way for the training of critical readers**

Ana Carolina Langoni\*  
Priscila de Souza Chisté\*\*

---

**RESUMO:** Este artigo objetiva compreender como a utilização sistematizada dos quadrinhos do Universo Macanudo pode contribuir com a formação do leitor crítico. A proposta envolveu a parceria entre duas professoras de Língua Portuguesa e seis alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Cachoeiro de Itapemirim/ES, os quais constituíram um grupo de estudo que se reuniu para participar de oficinas para análise e leitura de quadrinhos. Envolveu também alunos de seis turmas de 9º ano da sala de aula regular, que também realizaram as atividades, e professores de Língua Portuguesa do referido município, que analisaram o material em uma formação de professores. A metodologia utilizada foi a pesquisa colaborativa, pois contou com a participação dos envolvidos para avaliar e repensar as propostas realizadas. As atividades foram desenvolvidas a partir dos estudos de Vigotski sobre a importância da mediação do professor e dos momentos pedagógicos de Saviani. O referencial relativo à formação crítica do leitor dialoga com os conceitos bakhtinianos de linguagem, dialogismo e responsividade. A pesquisa parte do pressuposto de que quadrinhos tendem a contribuir com a formação leitora dos alunos, por serem atrativos e por explorarem jogos de linguagem capazes de aprofundar a leitura e aguçar o espírito crítico. O estudo conclui que os quadrinhos podem formar leitores críticos, desde que haja adequação temática e formal em seu uso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de leitores. Histórias em quadrinhos. Ensino de Língua Portuguesa.

**ABSTRACT:** This paper discusses how the systematic use of comics from the Macanudo Universe can contribute to the development of critical readers. The proposal involved a partnership between two Portuguese-language teachers and six 9th-grade students from a middle school in Cachoeiro de Itapemirim, State of Espírito Santo. They formed a study group to read and analyze comics. The proposal also involved 9th grade students from six regular classrooms, whom carried out the activities, and Portuguese-language teachers in the municipality, who analyzed the material in a teacher training workshop. Through collaborative research, the participants were invited to evaluate and rethink the proposals. The activities were developed drawing on Vygotsky's studies on the importance of teacher mediation and Saviani's studies on pedagogical moments. The framework related to training of critical readers interfaces with Bakhtinian concepts of language, dialogism and responsiveness. The study assumes that comics tend to contribute to the development of students' reading, as they are appealing and explore language plays that lead to further reading and critical thinking. The study concludes that comics can develop critical readers, provided that formal and thematic adjustments are made in their use.

**KEYWORDS:** Reader training. Comics. Portuguese language teaching.

---

\* Mestre em Letras pelo Instituto Federal do Espírito Santo.

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo.

## 1 Introdução

O artigo em tela apresenta uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS), mestrado em rede que 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. O PROFLETRAS conta *com* duas linhas de pesquisa: “Teorias da linguagem e ensino” e “Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes”, linha na qual se insere nossa pesquisa, que busca compreender como a utilização sistematizada das Histórias em Quadrinhos (HQ) do Universo Macanudo pode contribuir com a formação crítica do leitor na disciplina de Língua Portuguesa. Cabe esclarecer que o Universo Macanudo compõe uma série de tirinhas criadas pelo quadrinista argentino Ricardo Liniers Siri.

O objeto dessa investigação foi construído a partir de questionamentos sobre como contribuir com a formação do leitor crítico, buscando uma postura ativa dos alunos diante dos textos. Os dados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil 3* (FAILLA, 2012) revelam que a leitura no país não tem sido satisfatória e que as pessoas, quando deixam de ser estudantes, passam a ler cada vez menos, o que evidencia a necessidade de pensar em novas estratégias para formar leitores.

Observamos no cotidiano escolar que o mesmo aluno que diz que não gosta de ler na escola pratica a leitura constantemente no uso de redes sociais. Percebemos, então, que uma proposição seria encontrar formas de despertar o interesse pela leitura também na escola e meios de contribuir com a formação de leitores críticos, para que eles tenham uma postura ativa diante da leitura, refletindo e se posicionando com relação ao que leem.

As HQ apresentam-se como alternativa viável nesse sentido, uma vez que, em geral, têm linguagem verbal simples e acessível e são atrativas para os alunos, o que pode contribuir para despertar o interesse dos leitores e melhorar a fluência da leitura. De acordo com Vergueiro (2014), o uso das histórias em quadrinhos contribui para que os alunos participem mais ativamente das atividades propostas, por se tratar de uma leitura com a qual eles já possuem familiaridade. Nesse sentido, o texto em tela buscará apresentar a pesquisa realizada, anunciando o aporte teórico relacionado à formação do leitor crítico e às HQ, bem como o Universo Macanudo e a justificativa para a escolha de trabalhar com essas tiras. Em seguida, discorreremos sobre a metodologia utilizada na pesquisa e os materiais educativos desenvolvidos, relataremos as oficinas realizadas e analisaremos os resultados obtidos.

## 2 A formação do leitor crítico

No contato com o interlocutor, o texto adquire um significado diferente do original, pois muda o contexto e muda também a consciência do leitor; o discurso deixa de pertencer ao locutor e passa a ser visto pela consciência do interlocutor, que é constituída de outros discursos e outras vozes. A compreensão é sempre dialógica; os sentidos são constituídos na troca, no diálogo entre duas consciências. “Em toda parte temos o texto virtual ou real e a compreensão que ele requer. O estudo torna-se interrogação e troca, ou seja, diálogo” (BAKHTIN, 1997, p. 341). Dessa forma, para formar no campo da educação leitores ativos que assumam essa postura dialógica com o texto, o professor precisa compreender essa relação de dialogismo e levar em consideração que o entendimento de determinado texto por parte do aluno não será necessariamente igual ao seu, pois está diretamente ligado ao contexto em que ele se insere, às suas vivências, às suas leituras e ao seu conhecimento de mundo, que não é igual ao de ninguém.

De acordo com Schwartz (2006), nota-se que a leitura tem sido trabalhada, recorrentemente, como decodificação ou simples captura do sentido único do texto, desconsiderando seus aspectos extralinguísticos e a experiência de vida dos leitores. Além disso, segundo Orlandi (2012), existe uma certa imposição para que o aluno atribua ao texto apenas alguns sentidos e não outros. Para a autora, existem leituras previstas para um texto, mas há sempre novas possibilidades de leitura, que vão variar de acordo como contexto sócio-histórico.

Geraldi (1984) alerta que, no ensino de Língua Portuguesa, em meio a discussões de como, quando e o que ensinar, esquece-se de questionar o objetivo do ensino, ou seja, para que ensinar. Esse objetivo está diretamente ligado à concepção que o professor tem de linguagem e à sua postura com relação à educação. Assim, concebemos a linguagem como processo de interação verbal que considera o leitor um sujeito ativo, constituído de forma dialógica. Entendemos que por meio da linguagem é possível contribuir com a formação do leitor crítico, desde que a leitura seja compreendida como prática social, auxiliando a pensar a realidade e a desenvolver o senso crítico do leitor, ampliando sua participação social.

Nesse processo de ensino da leitura, a mediação do professor exerce papel fundamental no desenvolvimento do educando. Com a ajuda de um indivíduo mais experiente, o aluno pode realizar reflexões e atividades que não conseguiria fazer sozinho naquele momento, mas depois, devido ao processo de apropriação do conhecimento, ele adquire autonomia para desempenhar tais reflexões e atividades (VIGOTSKI, 2010).

O professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente (SAVIANI, 2011, p. 122).

Para trabalhar a formação do leitor crítico, elencamos como objeto mediador desta pesquisa as histórias em quadrinhos, que possuem como característica principal a junção das linguagens verbal e visual.

### **3 As histórias em quadrinhos**

A Arte Sequencial faz parte das linguagens contemporâneas da Arte, assim como as charges, os cartuns, as tirinhas, as histórias em quadrinhos, entre outros gêneros híbridos oriundos desses. Para trabalhar com quadrinhos, é preciso compreender o papel que cada linguagem (visual e verbal) ocupa na HQ. A compreensão da linguagem dos quadrinhos é indispensável para que o aluno interprete os múltiplos discursos neles presentes e para que o professor obtenha melhores resultados na sua utilização (VERGUEIRO, 2014).

Além disso, é preciso entender a origem e a ideologia que permeia as HQ, pois grande parte das críticas ao uso delas no ensino deve-se ao fato de elas serem produtos da indústria cultural. Esse termo foi criado por Horkheimer e Adorno para substituir a expressão “cultura de massas” pois ela levava a crer que a cultura era produzida pelas massas. De modo contrário, os autores optaram por sistematizar o termo indústria cultural como a cultura produzida em larga escala para entreter as massas, buscando uma padronização e reforçando os valores da classe dominante e do sistema capitalista, para que a massa permaneça alienada, internalizando e seguindo esses valores, sem questioná-los, e para que não reflita sobre sua condição de explorada por esse sistema. Essa indústria impõe padrões de consumo, de comportamento e até mesmo políticos. Compreendemos que os quadrinhos surgiram como produto dessa indústria, para entreterem os leitores e serem consumidos pela população em geral, mas observamos que muitos deles, apesar de “produto” dessa indústria, vão além desse objetivo e apresentam temas e formas que levam à reflexão crítica sobre a realidade, subvertendo a sua origem.

É possível perceber essa subversão nos quadrinhos de Henfil, que questionavam a realidade do país em um momento conturbado da história: a ditadura militar. Apesar de toda censura, o autor apresentava charges com temas e personagens nacionais, extremamente críticos com relação à realidade social do Brasil naquele momento. É interessante notar, inclusive, que



os trabalhos produzidos por ele na década de 1970 mostram-se atuais ainda hoje, com temas políticos que persistem ao longo desses anos.

Não podemos deixar de citar alguns quadrinhos protagonizados por crianças que apresentam leituras bastante críticas e questionadoras de problemas sociais. Entre eles, merecem destaque as tirinhas do brasileiro Alexandre Beck, com o personagem Armandinho, que questiona as atitudes dos adultos e os problemas sociais do país. Cabe citar também os quadrinhos de Quino, cartunista argentino criador da famosa Mafalda, que questiona problemas educacionais, sociais, familiares e políticos. Nota-se nesse caso que, mesmo sendo retratada a realidade social do país em que o autor vive, os problemas e as críticas apresentadas assemelham-se bastante à situação vivida no Brasil e se adéquam ao contexto em que vivemos.

Destacamos também as tiras livres Macanudo, do quadrinista argentino Liniers, nosso objeto de pesquisa, por serem produzidas manualmente com nanquim e aquarela – o que denota sofisticação e apuro técnico – e porque muitas delas questionam os problemas sociais e políticos, os valores e a educação, além de constantemente incentivarem a leitura de livros, sendo esses os motivos de terem sido escolhidas para desenvolver nossa pesquisa.

É possível perceber que as Histórias em Quadrinhos,

... assim como qualquer forma de comunicação humana, têm servido ao longo da história tanto à reprodução da ideologia das classes dominantes quanto à sua denúncia, o que significa dizer que elas em si, não são boas nem más, mas sim o uso que fazemos delas. (SILVA, 2011, p. 69)

Dessa forma, o fato de elas serem produto da indústria cultural e terem surgido como forma de conseguir lucro e de fazer com que as pessoas sigam as ideologias do capitalismo sem questioná-las não as desqualificam para um trabalho de formação do leitor crítico, pois assim como há HQ que reproduzem esse discurso da indústria cultural, de forma padronizada, com personagens de características universais, há também muitas que apresentam críticas à sociedade, cujo objetivo é, ao invés de favorecer a passividade e a alienação, tornar seus leitores mais críticos, fazendo-os refletir sobre sua realidade para que possam, ainda que de forma bem pequena, começar a transformá-la. O importante é saber selecionar os quadrinhos apropriados para esse fim e, também, utilizá-los de forma adequada.

Vergueiro (2014) aponta que inicialmente as HQ eram pouco utilizadas no ensino e apenas ilustravam conteúdos. Essa utilização teve bons resultados, e os quadrinhos passaram a ser incluídos com maior frequência em materiais didáticos. Hoje eles são bastante utilizados de diversas formas: para explicar conteúdos de forma lúdica, em questões de interpretação etc.

O autor também enumera algumas razões para o uso dos quadrinhos no ensino: os estudantes gostam de ler quadrinhos; palavras e imagens, juntas, ampliam a compreensão; existe um nível alto de informação nos quadrinhos; os recursos variados dos quadrinhos possibilitam maior familiaridade com o gênero; o enriquecimento do vocabulário; o estímulo ao exercício do pensamento para compreender o que não está expresso; o caráter globalizador da temática dos quadrinhos; e o fato de eles poderem ser usados em qualquer série, com qualquer tema. Além dessas razões, Vergueiro (2014) inclui duas outras muito importantes: a acessibilidade dos quadrinhos e o seu baixo custo.

Em diálogo com as considerações do autor supracitado, Santos Neto (2011) apresenta dez considerações para professores que desejam trabalhar com HQ. Destacamos algumas delas: é preciso saber selecionar as mais adequadas ao objetivo proposto; deve-se evitar a didatização dos quadrinhos, limitando suas possibilidades; elas podem contribuir no desenvolvimento da razão sensível (que advém da experiência de sentidos e sensibilidades) e da razão simbólica (que advém de nossa capacidade de verbalizar e interpretar o mundo); além da interpretação do texto, os quadrinhos também trabalham a interpretação da imagem, auxiliando no desenvolvimento da capacidade de interpretação dos alunos; e alguns ajudam a pensar a realidade de uma forma diferente, mais crítica.

De certo que as HQ não devem ser o único gênero utilizado no ensino; elas se constituem em mais uma forma de linguagem disponível que está presente em quase todas as áreas no processo de ensino/aprendizagem de conteúdos e na discussão de temas específicos. Como dissemos, é necessário escolher adequadamente os quadrinhos que se pretende usar para alcançar os objetivos educativos.

Desse modo, a seguir, apresentaremos o Universo Macanudo e os motivos pelos quais escolhemos essas tiras para desenvolver nossa pesquisa.

#### **4 O Universo Macanudo**

Ao pensar nas HQ mais adequadas para trabalhar a formação do leitor crítico, deparamo-nos com os quadrinhos do argentino Liniers, autor das tiras Macanudo. *Macanudo* é uma palavra em espanhol que significa “extraordinário”, “estupendo”, “magnífico”. As tiras *Macanudo* são publicadas no jornal *La Nación*, da Argentina, desde 2001. Elas foram batizadas com esse nome porque, na época em que começaram a ser publicadas, a Argentina passava por

uma grande crise econômica e encantava o autor a ideia de ver uma palavra de alento impressa todos os dias no maior jornal do país.

O “Universo Macanudo” tem esse nome porque o autor utiliza personagens variados e foi criando galáxias de personagens dentro desse universo. Cada galáxia é utilizada para expressar um estado de espírito. Temos por exemplo as tiras protagonizadas pelo menino Martin e sua amiga imaginária, Olga (Figura 1). Outra galáxia que aparece com frequência é a das tiras da menina Enriqueta e de seu gato, Fellini (Figura 2), que ora refletem sobre temas complexos, como o desejo pela fama, ora aparecem apenas buscando formas de diversão.

Figura 1 – Exemplo de tira Macanudo que critica a influência negativa da televisão



Fonte: LINIERS. **Macanudo**, n. 6. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2013, p. 56.

Figura 2 – Exemplo de tira criativa do autor



Fonte: LINIERS. **Macanudo**, n. 7. Trad. Claudio R. Martini. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2014, p. 94.

Em seus quadrinhos, Liniers utiliza personagens diversos e variados temas, como cotidiano, relações humanas e amor. Também critica a política, a mídia e o consumismo e aborda problemas sociais. Algumas de suas tiras são despreziosas, mas notamos em outras um lado crítico e reflexivo, principalmente no que se refere à indústria cultural e ao poder que ela exerce sobre as pessoas; como a tirinha da Figura 1, cuja legenda diz que a televisão atrofia



a imaginação e, para demonstrar isso, a amiga imaginária do menino vai desaparecendo e só volta ao normal quando ele desliga a TV. Em outras, como na tirinha da Figura 2, o autor aborda o cotidiano, utilizando o formato de uma ampulheta para compor o quadrinho e se referir à duração de um dia, mostrando como os personagens aproveitaram esse tempo.

Além da temática, nossa escolha pelas tiras Macanudo para desenvolver atividades que contribuíssem com a formação de leitores críticos deve-se também ao fato de serem criativas e não acompanharem um padrão, como é possível observar nas duas tiras das Figuras 3 e 4.

Figura 3 – Exemplo de tira criativa do autor



Fonte: LINIERS. **Bonjour**. Trad. Claudio R. Martini. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2010.

Figura 4 – Exemplo de tira criativa do autor



Fonte: LINIERS. **Macanudo**, n. 5. Trad. Claudio R. Martini. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2012, p. 64.

Na Figura 3, a forma da tirinha como um pergaminho enrolado impede que o restante do texto do quadrinho final seja visto pelo leitor e que, conseqüentemente, o texto seja finalizado. Esse aspecto pode deixar o leitor curioso quanto ao término do texto, mas também pode sugerir que ele finalize a tirinha ao seu modo. Na Figura 4, o formato triangular dos quadrinhos é o responsável pelo humor da tirinha, pois, devido ao espaço que o artista utilizou

para apresentar o texto, é possível escrever poucas palavras, o que realça a importância que Liniers dá à relação forma e conteúdo de suas produções. Assim, consideramos que o caráter inovador, criativo e irreverente de produção, tanto relacionado à forma quanto ao conteúdo, nos fizeram optar por esse autor e por esses quadrinhos.

Dentre os oito livros publicados com tiras Macanudo em português, selecionamos aquelas capazes de despertar nos alunos uma atitude responsiva ativa, de os fazerem pensar sobre sua prática social e se posicionar sobre temas como a influência da mídia, a intolerância religiosa e política, a corrupção, a política etc., relacionando essas tirinhas com outros textos, de diferentes gêneros, como notícia, poesia, cartum, propaganda, música etc. Dessa maneira, buscamos organizar algumas ações, tendo como objeto de análise esses referidos textos.

Para expor o que foi realizado, na próxima seção, apresentaremos a metodologia utilizada na pesquisa, os sujeitos da investigação, os materiais educativos desenvolvidos para os alunos, o produto educacional elaborado para os professores e a formação de professores realizada para apresentar esse produto.

## 5 Metodologia

Uma das exigências do Mestrado Profissional em Letras é que sejam priorizadas metodologias nas quais haja participação tanto do pesquisador quanto dos demais envolvidos na pesquisa, partindo do pressuposto de que o pesquisador não é o único detentor do conhecimento e de que todos podem contribuir com seus saberes. Além disso, espera-se que a pesquisa gere um produto educacional, como por exemplo um material didático, a ser disponibilizado para uso em diferentes espaços educativos. Objetivando atender as peculiaridades dos mestrados profissionais, a metodologia utilizada foi a pesquisa colaborativa, com participação coletiva na resolução de problemas identificados em determinada realidade, visando à ampliação do nível de consciência crítica do grupo de pesquisa.

Nota-se, nessa metodologia, o diálogo com conceitos bakhtinianos, tais como dialogismo, alteridade e exotopia, uma vez que propõe o diálogo constante, durante todo o processo, entre pesquisador e participantes, e a construção conjunta do conhecimento. Para Bakhtin (1997), os indivíduos se constituem na alteridade, nós nos construímos e nos transformamos sempre através do outro, a partir de relações dialógicas. É importante esclarecer que

[e]ssas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face. Ao contrário, existe uma dialogização interna da palavra, que é

perpassada sempre pela palavra do outro [...]. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. (FIORIN, 1997, p. 229-230)

Desse modo, vemos o mundo também sob a perspectiva do outro, o que enriquece nossa visão de mundo e a transforma, contribuindo com nossa consciência crítica. O autor recorre ao conceito de exotopia para explicitar o fato de que a partir de um lugar exterior, o indivíduo coloca-se no lugar do outro, compreende como esse outro se coloca em relação ao mundo, para depois retornar a sua posição, acrescido da experiência do outro e acrescentando ao outro aquilo que ele não vê. Assim, o ponto de vista de ambos é transformado, nessa interação dialógica, de alteridade e exotopia, tornando-os mais conscientes e responsáveis por suas escolhas e atos.

Com o objetivo de validar nossa proposta de modo colaborativo, inicialmente constituímos um grupo de pesquisa, com duas professoras de Língua Portuguesa e seis alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Cachoeiro de Itapemirim/ES, que se reuniu em horário alternativo para desenvolver as atividades propostas pelos materiais elaborados e sugerir modificações ou apresentar contribuições. Essa série foi escolhida porque nessa fase da adolescência os alunos já conseguem desenvolver melhor a atividade crítica, participando mais intensamente da realidade social, o que possibilita o trabalho de formação de leitores críticos. Constituímos um grupo de pesquisa pequeno com o objetivo de validar nossa proposta de modo colaborativo, de forma que todos pudessem contribuir e participar ativamente do processo.

Elaboramos materiais educativos para serem utilizados nos encontros do grupo de pesquisa, seguindo os passos pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2009): a prática social (forma como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico); a problematização (colocar em xeque as respostas dadas à prática social, questionando essas respostas, assinalando suas insuficiências e incompletudes); a apropriação<sup>20</sup> (oferecer condições para que o aluno compreenda o objeto de estudo em suas múltiplas determinações); a catarse (momento em que o aluno manifesta que apreendeu o fenômeno de

---

<sup>20</sup> Este momento é intitulado por Saviani (2009) de instrumentalização. Contudo, escolhemos apresentá-lo como apropriação por acreditar que o termo instrumentalização pode ser remetido, de modo equivocado, à racionalidade instrumental. Nesse sentido, consideramos ser necessário renomear o termo, pois instrumentalização parece não corresponder à totalidade do processo de apropriação do saber sistematizado e, ao mesmo tempo, fica atrelado à ideia de racionalidade instrumental.



maneira mais complexa); e o retorno à prática social (com modificação da prática social em função da aprendizagem resultante da prática educativa).

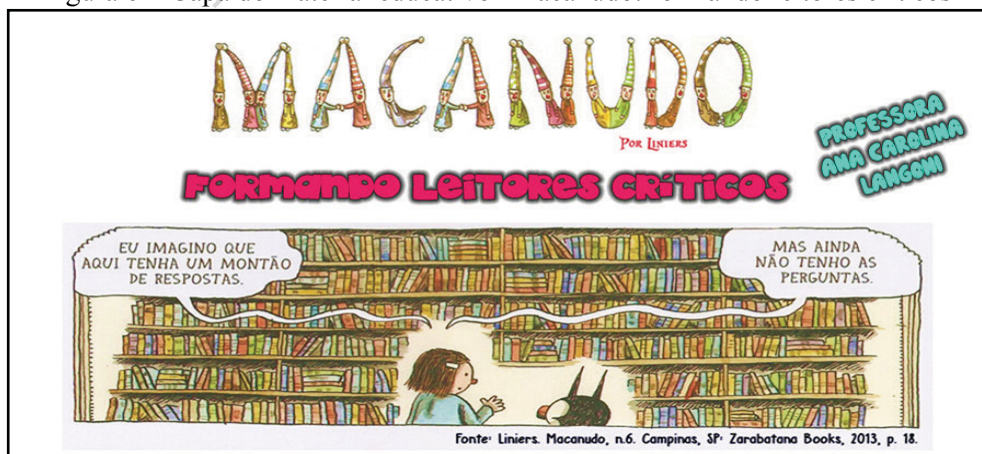
A partir da constituição do grupo, elaboramos dois materiais educativos para serem utilizados nos encontros de pesquisa: um livreto de 13x19cm, com 38 páginas, intitulado “A linguagem dos quadrinhos” (Figura 5), para favorecer o conhecimento dessa linguagem, de forma que os alunos compreendessem melhor os elementos que a compõem; e um livreto de 9x18 cm, intitulado “Macanudo: formando leitores críticos (Figura 6), com 58 páginas, contendo 23 tiras Macanudo que criticam elementos da indústria cultural, relacionadas a outros gêneros (música, poesia, cartum, propaganda etc.), para ampliar a análise e a reflexão.

Figura 5 – Capa do material educativo “A linguagem dos quadrinhos”



Fonte: material elaborado pelas autoras.

Figura 6 – Capa do material educativo "Macanudo: formando leitores críticos"




Fonte: material elaborado pelas autoras.

Além de serem sistematizados a partir dos momentos da Pedagogia Histórico-Crítica, os materiais foram elaborados a partir do conceito de dialogismo, de Bakhtin (1997), propondo a apropriação do conhecimento através das atividades e da mediação das professoras. O primeiro material, “A linguagem dos quadrinhos”, foi elaborado com atividades interativas que auxiliam na elaboração de conceitos e na sistematização do aprendizado dos elementos que compõem essa linguagem. Foram apresentados exemplos de quadrinhos para exemplificar a teoria, de forma que os alunos construíssem conceitos, a partir dos exemplos dados e da mediação das professoras. Esse material propõe a análise dos elementos formais da linguagem dos quadrinhos separados do conteúdo, mas apenas para fins didáticos, pois sabemos que não podemos dissociar forma de conteúdo, uma vez que os dois formam um todo no processo de produção de sentido do texto. É possível perceber isso na página 16 do material (Figura 7), em que os alunos foram orientados para indicar a função dos tipos de balão, dizendo para que serve cada um deles, a partir dos exemplos dados.

Figura 7 – Atividade do material elaborado para os alunos

**Os Balões**

Existem, registrados, 72 tipos de balões em quadrinhos. Ramos (2014) acredita que esse número seria maior se houvesse novos estudos. Vamos conhecer os mais recorrentes e tentar compreender suas funções nos quadrinhos. Nas tirinhas a seguir, indique a função dos balões destacados.



Fonte: Liniers. Macanudo, n.2. Campinas, SP: Zaratana Books, 2009, p.89.

Fonte: material elaborado pelas autoras.

O segundo material, “Macanudo: formando leitores críticos”, desenvolvido com o auxílio de uma professora de Arte, foi elaborado com tirinhas que fazem críticas a elementos

da indústria cultural, para que os alunos as analisassem, emitindo suas opiniões e suas impressões sobre elas, para, depois, discutir as questões propostas, oralmente, e desenvolver as atividades de escrita do material. Em algumas atividades, apresentamos textos de outros gêneros, para que os alunos estabelecessem relações intertextuais e interdiscursivas entre eles e as tiras analisadas, colocando-os em diálogo e percebendo pontos de convergência e divergência entre seus discursos. É possível perceber isso nas atividades das páginas 3, 4 e 5 do material (Figuras 8, 9 e 10).

Figura 8 – Atividades do material elaborado para os alunos



Fonte: material elaborado pelas autoras.

Figura 9 – Atividades do material elaborado para os alunos

1) PARTINDO DA DEFINIÇÃO DE ENRIQUETA DE UMA MODELO AO CONTRÁRIO, QUE CONCEPÇÃO VOCÊ ACHA QUE ELA TEM SOBRE AS MODELOS?

2) COMO ESTÁ ESTRUTURADA A TIRINHA? ESSA ESTRUTURA CONTRIBUI COM A IDEIA APRESENTADA?

3) O QUE VOCÊ ACHA QUE LEVA ENRIQUETA A PENSAR QUE UMA MODELO AO CONTRÁRIO É ALGUÉM QUE É MUITO LINDA, MAS DO LADO DE DENTRO?

4) E VOCÊ? DE QUE FORMA VOCÊ RESPONDERIA À PERGUNTA FEITA POR FELLINI? RESPONDA NO BALÃO ABAIXO.

Fonte: material elaborado pelas autoras.



Figura 10 – Atividades do material elaborado para os alunos

**OBSEVE AS PROPAGANDAS A SEGUIR:**



**1) QUE RELAÇÃO É POSSÍVEL ESTABELECEER ENTRE ESSAS PROPAGANDAS E A TIRINHA ANTERIOR (PÁGINA 3)?**

**2) A PRESENÇA DE GISELE BÜNDCHEN E FERNANDA LIMA NESSAS PROPAGANDAS FAZ DIFERENÇA? COMENTE.**

Fonte: material elaborado pelas autoras.

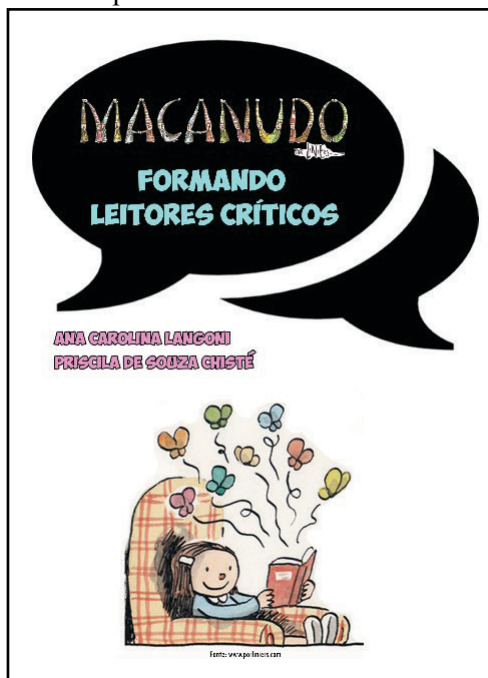
Na tirinha apresentada para os alunos (Figura 8), Enriqueta diz que quer ser uma modelo ao contrário, alguém muito linda, mas do lado de dentro. De modo a analisar esse texto verbo-visual, foram propostas algumas perguntas para serem debatidas pelos alunos e uma atividade para que eles se colocassem na situação da menina (Figura 9), levando a HQ para sua prática social. Depois foram inclusas duas propagandas protagonizadas por modelos famosas (Figura 10), a fim de que os alunos estabelecessem relações entre elas e a tirinha analisada. Os exemplos apresentados, relacionados à linguagem dos quadrinhos e às tirinhas Macanudo para a formação crítica do leitor, integram uma série de 22 atividades desenvolvidas no grupo colaborativo.

Após a validação pelo grupo de pesquisa, unimos os dois materiais educativos em um único material com atividades sobre a linguagem dos quadrinhos e de leitura crítica. Em um momento posterior, de modo a validar nossa proposta no contexto da sala de aula regular, uma das professoras participantes aplicou as atividades desse material em seis turmas de 9º ano, quatro no turno matutino e duas no vespertino. A professora em questão relatou que os alunos gostaram das atividades e ficaram mais calmos durante as aulas em que o material foi utilizado e que notou uma evolução na reflexão e no posicionamento dos alunos diante dos textos, ao longo dos dias em que os quadrinhos críticos foram trabalhados.

Depois da segunda validação, fizemos algumas modificações e aprimoramos esse material, elaborando uma versão para os professores. O material educativo destinado aos professores, intitulado “Macanudo: formando leitores críticos” (Figura 11), concebe o professor como mediador entre o aluno e o conhecimento. Além disso, propõe a apropriação do

conhecimento através das atividades, evitando ao máximo apresentar conceitos prontos. Não visa despotencializar o professor, impondo-lhe mais um material didático prescritivo, mas compartilhar nossos estudos e experiências com aqueles que se identificarem com a proposta. Assim, os professores poderão incorporar as atividades do material à sua prática, fazendo as adaptações que julgarem necessárias.

Figura 11 – Capa do material educativo desenvolvido



Fonte: Elaborada pelas autoras.

De modo a sistematizar o material educativo, ele foi dividido em quatro capítulos. O primeiro, “O Universo Macanudo”, apresenta o autor, o contexto de produção e algumas características de suas tiras, para que o leitor conheça um pouco desse universo de tiras, com personagens variados e características singulares, que são traços marcantes do autor. O segundo e o terceiro capítulos, “A linguagem dos quadrinhos” e “Formando leitores críticos”, respectivamente, contêm as atividades dos materiais educativos desenvolvidos para os alunos na primeira etapa da pesquisa. Por fim, o capítulo “Orientações de Leitura” tem como objetivo apresentar algumas possibilidades de leitura das tirinhas apresentadas nas atividades propostas no material educativo. Nossa ideia foi mostrar para o professor as intenções que tivemos ao propor tais atividades. Trata-se apenas de sugestões que podem ser ampliadas ou redirecionadas pelo professor de acordo com os seus objetivos de ensino.

Não pretendemos que durante a aplicação do material educativo haja uma decodificação do texto, ou a captura do sentido único do texto, mas oferecer desafios para a compreensão, sem deixar de fornecer as condições necessárias para que o aluno seja capaz de assumir esses desafios. Desse modo, consideramos que as atividades propostas, realizadas de modo coletivo, contribuirão para que os alunos adquiram essa autonomia.

Por meio de recorrentes atividades como essas que propusemos, pode-se contribuir com a formação crítica de leitores, por isso o processo não é pontual, tem que ser contínuo e precisa ser incorporado pelos sistemas de ensino. Pensando nisso, o material educativo desenvolvido para o professor foi apresentado e analisado pelos educadores de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim/ES, em uma formação de professores que ocorreu no dia 07 de julho de 2016.

Na ocasião, explicamos a proposta do material, os capítulos, a forma como as atividades foram trabalhadas e os resultados obtidos. Após a apresentação do material, os professores foram divididos em grupos para analisar de duas a três atividades sobre a linguagem dos quadrinhos e de duas a três de leitura crítica e emitir suas impressões sobre elas. Consideramos importante esse contato, porque, muitas vezes, os professores recebem a tarefa de trabalhar com determinados gêneros e materiais, sem ter a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre eles para que esse trabalho seja melhor desenvolvido.

Percebemos que poucos foram os ajustes sugeridos e que os professores, em geral, gostaram do material e sinalizaram a intenção de utilizá-lo em suas aulas; alguns, da forma como foi proposto; outros, adaptando aos conteúdos que estão sendo trabalhados. A formação de professores foi bastante produtiva, tanto pela divulgação do material para contribuir com outras práticas quanto pelas contribuições propostas pelos docentes.

Para que outros professores tenham acesso ao material, ele será disponibilizado no formato *e-book* na página virtual do programa de mestrado do qual fazemos parte.

## **6 Análises das oficinas**

Analisaremos a seguir os resultados dos seis encontros do grupo de pesquisa, com aproximadamente duas horas de duração cada, realizados entre 21/09/2015 e 19/10/2015.

Antes de iniciar as atividades de leitura crítica com os quadrinhos Macanudo, os alunos conheceram um pouco mais sobre a linguagem dos quadrinhos, através das atividades do segundo capítulo do material educativo, pois é importante que os alunos se apropriem dos



elementos que compõem essa linguagem para que possam compreender melhor os quadrinhos. Os alunos sistematizaram, a partir dos exemplos dados e da mediação das professoras por meio de perguntas, conceitos sobre a linguagem visual e verbal dos quadrinhos. Depois preencheram os balões de uma história em quadrinhos que não conheciam, para colocar em prática alguns dos elementos estudados (Figura 12).

Figura 12 – Exemplo de atividade feita pelos alunos



Fonte: material elaborado pelos alunos<sup>21</sup>.

Após conhecer um pouco mais sobre a linguagem dos quadrinhos, os alunos analisaram uma tirinha (Figura 13), sem intervenção das professoras e escreveram suas percepções sobre ela, para que pudéssemos perceber de que modo estavam sendo realizadas suas análises críticas.

<sup>21</sup> Fonte da tirinha: Will Tirando. Disponível em: <<http://ww2.willtirando.com.br/imagens/O-GRAMA.png>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

Figura 13 – Tirinha apresentada aos alunos para análise crítica



Fonte: LINIERS. **Macanudo**, n. 2. Trad. Cláudio R. Martini. Campinas, SP: Zaratana Books, 2009, p. 54.

Os alunos registraram que perceberam o balão de “*rabinho de choque, que indica que a televisão está falando*”, o que mostra que os estudos sobre as linguagens dos quadrinhos ajudaram a perceber esses pequenos detalhes na tirinha. Outro ponto que chamou a atenção dos alunos foi o fato de “*a televisão responder ao personagem*”, mas nenhum deles registrou a crítica feita às propagandas. A partir das respostas iniciais dos alunos, foi possível perceber que eles ainda liam os quadrinhos de forma simplificada, sem refletir e posicionar-se sobre seu conteúdo, sem relacionar os recursos visuais utilizados pelo artista ao conteúdo, fazendo apenas uma leitura mecânica, procurando o traço de humor.

Em seguida, foram propostas atividades de leitura, interpretação e compreensão de alguns quadrinhos Macanudo, buscando que a leitura promovesse o que Silva (2011) propõe: uma forma de encontro entre o homem e a realidade sociocultural. Temos como exemplo a tirinha a seguir (Figura 14), que critica a pressão que existe para que todos nós sigamos um padrão do que é considerado normal (no trabalho, no visual, nas atitudes), tendendo a ser mais “medianos” do que “normais”.

Figura 14 – Tirinha crítica do material trabalhado com os alunos



Fonte: LINIERS. **Macanudo**, n. 1. Trad. Cláudio R. Martini. Campinas, SP: Zaratana Books, 2008, p. 44.



Os alunos reconheceram a crítica feita, de que existe uma pressão para “*viver igual a todo mundo*”, disseram que essa pressão realmente acontece e que os diferentes acabam sofrendo preconceito e alguns já se sentiram como o personagem com relação ao cabelo ou às roupas e conhecem pessoas que também são cobradas por não seguirem o padrão; uma das alunas citou o fato de a mãe ser cobrada por não trabalhar fora “*como todo mundo*”. Em seguida, eles criaram uma última fala para o interlocutor do personagem que está desabafando, para mostrar o que o personagem diria ao amigo (Figuras 15 e 16).

Figuras 15 e 16 – Atividades desenvolvidas pelos alunos



Fonte: Macanudo: formando leitores críticos.

Durante essas atividades, os alunos conseguiram identificar a maioria das críticas feitas nas tirinhas, entretanto em alguns momentos precisaram de intervenção por meio de perguntas que os levassem a analisá-las por outros ângulos até chegarem à crítica que acreditamos que eles alcançariam.

No final da oficina, os alunos analisaram três tirinhas (Figuras 17-19), sem mediação das professoras, para compararmos com a leitura da tira crítica que fizeram antes de iniciarmos as atividades do segundo material e observarmos se houve evolução na leitura crítica.

Figura 17 – Tirinha analisada pelos alunos



Fonte: LINIERS. **Macanudo**, n. 1. Trad. Claudio R. Martini. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2008, p. 17.

Figura 18 – Tirinha analisada pelos alunos



Fonte: LINIERS. **Macanudo**, n. 3. Trad. Claudio R. Martini. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2010, p. 81.

Figura 19 – Tirinha analisada pelos alunos



Fonte: LINIERS. **Macanudo**, n. 8. Trad. Claudio R. Martini. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2015, p. 8.

Com relação à primeira tirinha (Figura 17), os alunos apresentaram as seguintes análises:

“Nela se critica que o pinguim diz que o mundo aonde vivemos está torto por conta das pessoas que nele vivem”;

“Crítica a realidade do mundo, que ninguém quer nada com nada e por isso o mundo está assim torto”;

“O personagem da tirinha acha que ela está torta mas não está, e o outro personagem, que é um pinguim, fala que é o mundo real que está torto, porque o nosso mundo está muito errado”.

Na análise da segunda tira (Figura 18), eles fizeram as seguintes observações:

“A personagem fala que ela não liga para as propagandas porque só incentiva as pessoas comprar. E tem gente que acha que um telefone celular é uma grande coisa, mas ela não acha”;

“Ela está criticando as propagandas que o que ela fala não é real, porque as propagandas fazem como se o produto fosse grande coisa como a pessoa não pudesse ficar sem”;

“Nessa tirinha demonstra que ainda existem pessoas que não se deixam levar pelas propagandas ou que tudo quer consumir”.

Ao analisar a terceira tirinha (Figura 19), eles perceberam:

“Essa tirinha critica a poluição visual que o mundo inteiro as vezes é cheio de propagandas, e no final o guarda vê realmente isso e comete a mesma coisa”;  
 “O personagem pichador estava pichando e o seu guarda estava brigando com ele porque ele estava pichando, mas o guarda olha em volta e começa a pichar, porque ele viu em sua volta que tem muita propaganda”;  
 “O guarda está brigando com o menino mais ele critica as propagandas da cidade que são enganosas e poluem a cidade”.

Percebemos, nessas análises feitas pelos alunos, uma atividade crítica de leitura dos quadrinhos, com a expressão de seus pensamentos, após uma reflexão acerca do que leram. Eles analisaram sua prática social, refletiram e posicionaram-se sobre as tirinhas, assumindo uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1997) diante da leitura, dando uma resposta ao texto.

Além da análise de tirinhas, os alunos produziram quadrinhos, visando promover a discussão de algum problema da realidade deles. Um deles (Figura 20) critica o apelo da mídia pelo consumo, apresentando um personagem que assiste à propaganda de um desodorante que faria com que as mulheres caíssem em seus braços. Ele compra o desodorante, mas nada acontece, e ele fica sem entender nada.

Figura 20 – Exemplo de tirinha produzida pelos alunos



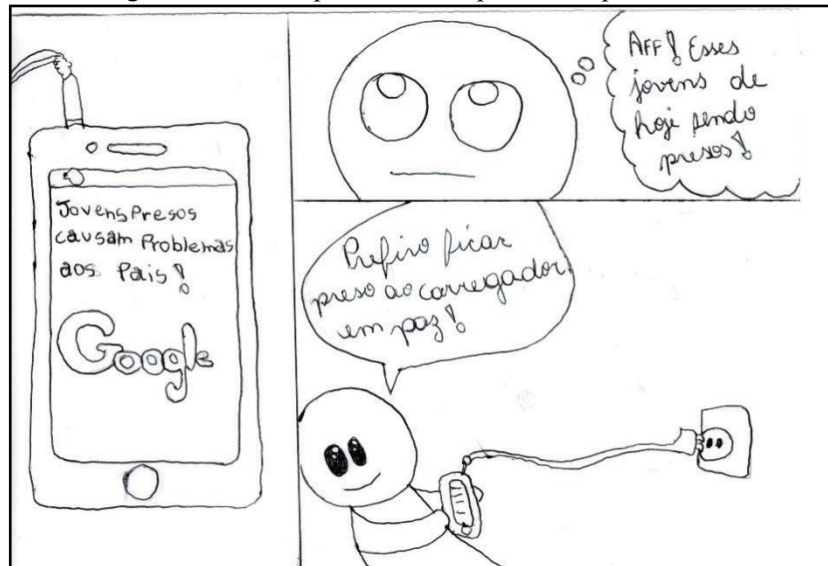
Fonte: material elaborado pelos alunos.

Os educandos criticaram não só as propagandas enganosas, como também o uso excessivo do celular, mostrando que os jovens de hoje vivem presos ao aparelho (Figura 21) e também sugerindo que eles só pensam nas redes sociais, que elas não saem do pensamento deles (Figura 22). Nesse quadrinho, os alunos também estabeleceram uma relação com o discurso da personagem Dona Bela, da *Escolinha do Professor Raimundo*, no uso da expressão “só pensam naquilo”. Em outros quadrinhos produzidos pelo grupo de pesquisa, eles fizeram



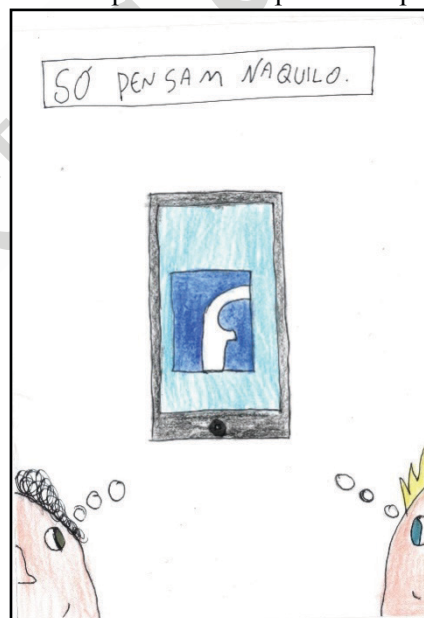
críticas às amizades das redes sociais, demonstrando que elas não são sinceras e verdadeiras, e também tentaram mostrar que o uso do celular pode afetar negativamente o relacionamento familiar e o social.

Figura 21 – Exemplo de tirinha produzida pelos alunos



Fonte: material produzido pelos alunos.

Figura 22 – Exemplo de tirinha produzida pelos alunos



Fonte: material produzido pelos alunos.

Eles usaram diversos elementos da linguagem visual: balão de fala, balão do pensamento, balão de linhas quebradas e balão composto por imagem; na transição entre os



quadrinhos eles utilizaram o recurso da elipse; e os personagens são desenhados em ângulos diferentes, ora de perfil e ora de frente, o que dá um dinamismo aos quadros. Isso nos faz perceber que não foi só criação de um conteúdo crítico, mas a forma também acompanhou a evolução dos alunos. Notamos que os alunos aprenderam sobre a linguagem dos quadrinhos e compreenderam que eles não precisam ter como função apenas a diversão e o entretenimento; eles podem fazer críticas à prática social, ainda que de forma bem-humorada, como qualquer outro gênero textual.

No final da oficina, os alunos responderam a um questionário, no qual avaliaram positivamente as atividades e as consideraram importantes para seu aprendizado, reconheceram que evoluíram na compreensão de tirinhas e afirmaram que se sentem mais preparados para lê-las e identificar as críticas feitas.

Assim, atingimos nosso objetivo de transformar, ainda que minimamente, a realidade dos alunos, contribuindo com a ampliação de sua consciência crítica na sistematização e apropriação conjunta do conhecimento. Foi possível perceber que o material contribuiu com a formação dos alunos que participaram da pesquisa como leitores críticos.

## **5 Considerações finais**

A pesquisa nos permitiu constatar que, apesar das críticas ao uso de HQ no ensino, elas podem formar leitores críticos, desde que exista adequação temática e formal em seu uso. Percebemos que elas podem estimular o exercício do pensamento e têm inúmeros recursos que podem ser explorados.

Para que o trabalho com quadrinhos seja produtivo, é preciso, como já foi dito, que os alunos conheçam a linguagem que é própria deles e que está em relação com o conteúdo, pois a forma reforça a ideia apresentada pelo quadrinista e dialoga com ela. Não basta ler balões e ver a gramática que está posta no texto. É preciso compreender o modo como os quadrinhos foram estruturados, compreender os elementos visuais utilizados e colocá-los em diálogo com o conteúdo apresentado na discussão da tirinha. A forma contribui para a transmissão da ideia, e os alunos precisam perceber isso, pois interfere diretamente no sentido dado ao texto.

Além disso, é necessário esclarecer os objetivos do estudo dos quadrinhos e conhecer melhor os alunos e seus gostos, para despertar neles o interesse pela leitura. Se as atividades fazem sentido para o aluno, ele tem mais vontade de aprender, pois se constitui, por meio de

diferentes mediações, como um sujeito mais crítico diante da realidade muitas vezes massificada pela indústria cultural.

A leitura, nesse contexto, precisa ser compreendida como prática social que auxilia a pensar a realidade e desenvolver o senso crítico do leitor, não pode ser um exercício mecânico, no qual se busca uma única resposta possível para o texto. Por isso é importante dar voz ao aluno, para que ele possa ter uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1997) diante do texto.

De modo geral, acreditamos que as atividades desenvolvidas contribuíram com a leitura crítica dos alunos e com a modificação de sua prática social, pois os alunos evoluíram na análise dos quadrinhos, deixando de apenas decodificá-los e passando a buscar pistas e marcas nas formas e no conteúdo que os levassem à interpretação. Conseguiram também estabelecer relações dialógicas tanto entre os quadrinhos e outros textos, quanto entre os quadrinhos e sua prática social, percorrendo de modo dialético os momentos pedagógicos de Saviani (2009) que utilizamos na metodologia de ensino.

Todavia é preciso levar em consideração que são necessárias recorrentes atividades como as que foram desenvolvidas para formar leitores ativos, que assumam uma postura dialógica com o texto. Por isso, esperamos que nossa pesquisa incentive outros professores a pensarem em novas atividades para formar leitores críticos, explorando o rico potencial das HQ.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo / Instituto Pró-Livro, 2012.

FIORIN, J. L. O romance e a simulação do funcionamento real do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS NETO, E. Dez considerações para professores que desejam trabalhar com histórias em quadrinhos. In: SANTOS NETO, E; SILVA, M. R. P. (Org.). **Histórias em quadrinhos e educação: formação e prática docente**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011. p. 127-136.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHWARTZ, C. M. Os sentidos da leitura. **Cadernos de Pesquisa em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 12, n. 24, jul./dez. 2006.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VERGUEIRO, W. Uso das HQ no ensino. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 7- 29.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Artigo recebido em: 24.07.2016

Artigo aprovado em: 24.12.2016

## **Quando da tira pouco se tira. O uso da tira no livro didático de Língua Portuguesa: possibilidades e entraves**

**When from the comic strip much is stripped. The use of the comic strip in the Portuguese-language textbook: possibilities and barriers**

Tadna Simone Azevedo Ralile Menezes\*  
Nair Floresta Andrade\*\*

---

**RESUMO:** Nos últimos anos, têm-se notado a inclusão e a utilização de Histórias em Quadrinhos – Tira – no ambiente educacional, o que tem gerado novos desafios para o professor preocupado com a formação do leitor autônomo e crítico, professor esse que almeja por melhores práticas pedagógicas, tendo o ensino-aprendizagem pautado na construção de um aluno letrado. No entanto, ao serem didatizadas no livro didático, algumas dessas possibilidades ficam comprometidas pela supremacia do uso do texto como pretexto para ensinar conteúdos gramaticais, criando-se, assim, entraves para o letramento do aluno. Diante do exposto, este trabalho tem por objetivo geral avaliar como o gênero Tira é explorado nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, em especial no 9º ano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Tira. Livro didático. Língua Portuguesa.

**ABSTRACT:** In the past years, comic strips have been included and used in the educational context. This has produced new challenges to teachers concerned with training autonomous and critical readers, teachers who long for better pedagogical practices, in which the teaching-learning process is oriented to educating literate students. However, when texts are transformed into a didactic resource in the textbook, some of these possibilities get lost because of the use of the text as a pretext to teach grammar content, which eventually builds barriers to the student's literacy. This paper aims to investigate how the comic strip genre is explored in the Portuguese-language textbooks in the middle school, especially in the 9th grade.

**KEYWORDS:** READING. Comic Strip. Textbook. Portuguese language.

---

### **1 Introdução**

A efetiva formação do leitor crítico e autônomo exige que o professor, mediador do processo de ensino-aprendizagem, tenha bem claro que “a formação de um leitor proficiente é

---

\* Licenciada e Mestre em Letras (PROFLETRAS), pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Professora de Língua Portuguesa do Centro Integrado de Educação de Itamaraju, Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

\*\* Doutora em Educação, pela Universidade Complutense de Madri, Professora Adjunto do Departamento de Letras e Artes, da Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia.

um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa” (ROJO, 2012, p. 39) e, assim, perceba a necessidade de buscar textos, temas e estratégias de ensino que tenham maior relação com o universo de interesses do aluno e que possibilitem, além de condição efetiva de letramento, melhor fixação de teorias gramaticais a serem trabalhadas, com o cuidado de não negar, sem dúvida, a função primordial do texto, que é a de propor uma relação dialógica na interação texto-leitor.

Dentre as várias possibilidades de escolha desses textos para se trabalhar em sala de aula, temos textos de estrutura predominantemente narrativa, que abarcam vários gêneros, orais e escritos, literários e não literários, presentes em nossa vida cotidiana, e apropriados pela escola, a qual os denomina de “história”, o que faz ter uma conotação literária. Devido à presença constante dessas “histórias” em nossa vida, autores de livros didáticos e professores, no meio pedagógico, lançam mão de uma gama de gêneros textuais que exploram essas narrativas, acreditando que os mesmos podem se aproximar mais facilmente de episódios do cotidiano do educando, o que facilitará a decodificação das múltiplas mensagens presentes no texto. Como exemplo de um desses gêneros, podem-se citar as Historinhas em Quadrinhos (doravante HQ), muito utilizadas como apoio ao tratamento de temas escolares, pelo fato de, em sua maioria, serem narrativas apresentadas de forma lúdica, podendo possibilitar um processo de aprendizado mais agradável aos leitores, despertando, assim, o prazer de ler.

Nesse sentido, ressaltamos que o prazer advindo da leitura deve ser valorizado, todavia o professor deve estar atento à necessidade de munir o aluno de estratégias que o auxiliem a captar o conteúdo semântico das HQ, nesse trabalho, especificamente, as Tiras, extrapolando, desta maneira, o não dito explicitamente, característica peculiar desse gênero, por ser composto de elementos linguísticos e extralinguísticos. As HQ pertencem à categoria de mídia impressa, como são classificadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – PCN-LP (BRASIL, 1998, p. 54), portanto são similares aos livros e o seu provável manuseio e contato espontâneo e prazeroso pelos alunos pode promover uma transposição para o uso didático, tornando-as, assim, uma forma valiosa de apoio para o ensino. Sobre a possibilidade de uso do gênero textual HQ em sala de aula de Língua Portuguesa, Ramos (2010, p. 66) afirma que “os quadrinhos são, sem dúvida, um riquíssimo material de apoio didático. Sendo bem trabalhados (o que poucas vezes acontece), propõem aos alunos um bom debate e um maior aprofundamento do que seja o uso da Língua Portuguesa”.

Com o objetivo de avaliar como o gênero Tira é explorado nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, em especial no 9º ano, realizamos esta pesquisa bibliográfica e documental, de corte quanti-qualitativo, na qual os dados foram analisados com o apoio da técnica de Análise de Conteúdo. Nosso intuito era compreender quais são as possibilidades e entraves com os quais o professor de Língua Portuguesa, que atua nesse nível de ensino, encontrará quanto à exploração do gênero textual Tira, no livro didático. De posse desse conhecimento, o professor de Língua Portuguesa poderá potencializar a leitura das Tiras apresentadas nos livros didáticos analisados, de modo a contribuir para o letramento do aluno, driblando os entraves identificados no processo de didatização e aproveitando as possibilidades de leitura e produção de Tiras que os livros já colocam à disposição do aluno e do professor.

## 2 Uso da Tira no livro didático

Como ponto de partida para abordar o uso da Tira nos livros didáticos de Língua Portuguesa, faz-se pertinente apresentar o que se pode chamar de uma das máximas de Ezequiel Theodoro da Silva (2009, p. 54), quando diz que, “didáticos são livros destinados a informar, a orientar e a instruir o processo de aprendizagem. Livros didáticos não educam!” E continua, em tom poético, advertindo-nos:

**Forçando a vista para entrar no tempo**  
É loucura do professor errático  
Querer sempre, insistentemente,  
fazer aula só com didático.  
(SILVA, 2009, p. 54)

Destarte, é salutar repensar o papel do professor que permite que tal instrumento pedagógico, o livro didático, reine absoluto na sala de aula, eximindo-se do seu papel de mediador no processo de ensino/aprendizagem, negando um trabalho pautado numa abordagem construtiva do conhecimento, que contemple a elaboração de um planejamento significativo, o qual vise à formação de um aluno-leitor participativo, autônomo e crítico em práticas de leitura significativas.

Não se pode deixar de lembrar que, para habilitar-se à leitura efetiva de gêneros textuais, o aluno necessita ser conduzido por um processo de aprendizagem que lhe permita experimentar a leitura e produção desses gêneros, o que implica, entre outras coisas, a apropriação da linguagem verbal e não verbal, sem prescindir da reflexão acerca das funções e usos sociais desses gêneros. E, para isso, o professor deve fazer uso de estratégias de ensino da



leitura adequadas para mobilizar o conhecimento de mundo sob o contexto da Tira, a compreensão da temática desse gênero, nem sempre explicitada textualmente, articulando-a possíveis questões discursivas, ou outras que poderão remeter a problemas a serem resolvidos no processo de leitura, e tentar estabelecer uma relação entre o texto e seu contexto.

No entanto, o que se observa, na maioria das vezes na apresentação e nos enunciados que acompanham a Tira nos LDLP (Livro Didático de Língua Portuguesa), é que não possibilitam, ou, às vezes, possibilitam parcialmente, que o aluno desenvolva habilidades de uso da língua e da linguagem. Quanto à importância desse uso de estratégias de leitura (e de ensino da leitura) pelo professor, ao explorar o texto, Solé (1998, p. 90) ressalta que “ler é mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler”.

Assim, o uso da Tira pode aumentar a motivação dos estudantes com relação ao conteúdo trabalhado na aula, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico (VERGUEIRO, 2010, p. 21). Ainda segundo este autor, ao trabalhar a Tira, o professor deve ter o cuidado de levar em conta os objetivos a serem alcançados, a temática, a linguagem e o desenvolvimento intelectual do aluno.

De uma maneira geral, o importante é considerar as características dos diversos gêneros que adentram o ambiente escolar. E, para qualquer que seja o gênero, o professor deve conhecer suas características, e deve ter ciência de que, muitos deles, uma vez transportados para a escola, se tornam didatizados, portanto, podem perder algumas de suas características essenciais no processo de transformação que sofre para se consolidar como um recurso didático.

Sobre o trabalho com os gêneros textuais dos quais os autores do LDLP lançam mão para usá-los como textos para compor suas propostas de atividades, a Tira apresenta-se em vantagem, haja vista que, ao contrário da essência de um fragmento de um texto literário, que “retirado do seu contexto estético e literário é aviltado e destruído” (FREITAG, 1989, p. 71), a Tira tem a vantagem de poder ser reproduzida na íntegra. Cabe, dessa forma, ao professor, trabalhá-la de modo a promover “o despertar do prazer de conhecer, de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, ter curiosidade” (ASSMANN, 2004, p. 39) na sua exploração.

Parafraseando Cosson (2012, p. 23), saindo do texto literário para a Tira, a questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar o gênero textual, como bem alerta

Magda Soares (1998), mas, sim, como fazer essa escolarização sem descaracterizá-lo, sem transformá-lo em um simulacro de si mesmo que mais nega do que confirma seu poder de humanização. Cabe, desta forma, ao professor, em seu planejamento, “estudar” o livro, que por escolha ou imposição do sistema caíra em suas mãos e precisa ser trabalhado como uma ferramenta pedagógica que necessita de um planejamento bem articulado e tratado com muita responsabilidade.

Com isso, inserida nesse contexto escolar, onde, em boa parte dos LDLP, a Tira é usada como mera ilustração ou texto para simples extração de informação, com o intuito de pontuar o estudo da gramática, conforme evidenciaremos de forma mais sistemática, é que o professor, como mediador do processo de ensino aprendizagem, deve ter bem claro o porquê de estar à frente de uma engrenagem em que seu papel faz-se de suma importância para que essa locomotiva educacional funcione bem, não se deixando, portanto, levar por uma proposta, muitas vezes, vazia de leitura reflexiva.

Essa condição exige do professor preparo e autoridade para agir historicamente sobre os determinantes de seu trabalho, principalmente ao se deparar com um livro didático avaliado como ruim por muitos professores, mas que, se usado inteligentemente por um professor competente que saiba desenvolver o ensino da leitura focado numa aprendizagem significativa, poderá promover um extraordinário aprendizado, baseado em estratégias de leitura que oportunizem a percepção, pelos alunos, das inúmeras marcas discursivas que o texto carrega, como, também, que atenda aos níveis cognitivos, linguísticos e morais nos quais os alunos se encontram, já que “infinitos usos da linguagem da HQ são possíveis, o limite foi, é e sempre será o da criatividade e capacidade de improviso do professor” (CALAZANS, 2004, p. 32).

Sobre essa necessidade de uma experiência de aprendizagem significativa da leitura, muitos teóricos (COSSON, 2012; CALAZANS, 2004; RAMOS, 2010, 2012; VERGUEIRO, 2010, dentre outros), insatisfeitos com o abismo existente entre o ato de ler e o ato de compreender, há um bom tempo, discutem a importância de se realizar uma leitura reflexiva, oriunda da mediação entre a teoria linguística e a prática pedagógica em direção à formulação de uma Gramática Reflexiva, que se mostra bem mais fácil de ser internalizada pelo aluno em suas práticas discursivas, como, também, discutem sobre a necessária formação do professor para realizar tal leitura com os textos apresentados nos LDLP, aqui, no caso, a Tira. A formação precisa incluir o domínio sobre o conhecimento dos elementos que compõem a Tira, podendo, desta maneira, o que o habilitará para promover uma leitura efetiva da mesma no seu processo

de ensino-aprendizagem, através de práticas que possam dinamizar suas aulas, ampliar a motivação de seus alunos e melhorar o rendimento no seu processo de ensino- aprendizagem. Resultado maior de tal formação, é a possibilidade de instrumentalizar o aluno para uma “leitura crítica, aquela que desvela, mostra e exige rumos, impõe-se como necessidade para a saída do mundo da opressão e, conseqüentemente, para a busca de uma vida mais feliz e produtiva em sociedade” (SILVA, 2009, p. 61), condição essencial para a formação do aluno-leitor crítico, autônomo e humanizado.

### **3 A caminho dos dados**

Segundo Gil (2007, p. 17), a pesquisa é definida como o “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. No âmbito educacional, para o professor apossar-se desse conhecimento, faz-se necessário que o conhecimento humano se caracterize pela relação estabelecida entre o sujeito e o objeto, em uma relação de apropriação, que deve construir-se de forma sistemática, o que envolve tomar decisões diversas, que vão desde a constituição do objeto de estudo a fazer opções metodológicas.

No caso desta pesquisa, o objeto de estudo foi definido a partir da constatação, como professora de Língua Portuguesa, de que o gênero Tira, nos livros didáticos, frequentemente é usado (só) como pretexto para trabalhar a gramática, o que sugere a adoção de uma concepção de ensino tradicional da língua e, conseqüentemente, o não aproveitamento das várias possibilidades de realização de um efetivo letramento dos alunos, contrariando, portanto, as orientações apontadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN - LP (BRASIL, 1998). Essa constatação empírica, fruto de nossa experiência docente na área, nos levou a formular o seguinte problema de pesquisa: a Tira, nos livros didáticos, frequentemente é usada só como pretexto para trabalhar as teorias gramaticais, adotando, desta forma, uma concepção de ensino tradicional da língua, deixando de lado as várias possibilidades de realização de um efetivo letramento dos alunos, contrariando, portanto, as orientações apontadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, quanto às práticas de leitura que visem a formação do aluno leitor proficiente.

Com esse desejo de contribuir com o ato de ensinar e amenizar o problema suscitado acima é que aqui nos propomos investigar como o gênero Tira é explorado nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental II, em especial do 9º ano, através da análise dos

enunciados que acompanham a Tira. Quanto à metodologia, por um lado, essa pesquisa é bibliográfica, como deve ser toda pesquisa dessa natureza e, por outro, é documental, pela natureza dos documentos que foram tomados para a constituição do *corpus* e outros que serviram de apoio à construção da revisão de literatura, como dados estatísticos, por exemplo.

Para a composição dos documentos que deram origem ao *corpus* foram selecionadas três coleções de LDLP do Ensino Fundamental II, dando ênfase aos livros do 9º ano, procurando observar a (não) presença das Tiras nesses livros e que tratamento elas recebiam. Vale salientar que duas das coleções analisadas fazem parte do Guia Didático do MEC – PNLD 2014, sendo adotadas em 2013 pela Escola Estadual Inácio Tosta Filho<sup>1</sup>, sendo que uma das coleções analisadas foi adotada no ano de 2010.

Destarte, como prolongamento natural de um processo de estudo, o *corpus* foi analisado com o apoio da Análise de Conteúdo, como procedimento metodológico. O fundamento dessa técnica, segundo Laurence Bardin (2009), reside na articulação da análise da superfície dos textos, descrita e analisada com base em elementos que os caracterizam e em fatores que determinam estas características. Isto é, procura-se estabelecer na análise uma correspondência entre as estruturas semióticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados.

Mediante a necessidade de análise sistemática dos enunciados que acompanham as Tiras apresentadas nos LDLP do 9º ano, os mesmos serão agrupados em quatro categorias:

- Categoria 1 – Quais as *concepções de língua, texto e ensino* de língua subjacentes ao livro didático?
- Categoria 2 – Os *enunciados* que acompanham as tiras ajudam na formação do aluno-leitor reflexivo?
- Categoria 3 – Utiliza-se na elaboração dos enunciados que acompanham as Tiras nos livros didáticos o que se sabe hoje sobre a *linguagem quadrinística*?
- Categoria 4 – Os enunciados exploram a utilização, por parte do aluno, de *estratégias de leitura*?

Em linhas gerais, a metodologia adotada mostrou-se adequada e os resultados esperados, devidamente obtidos.

---

<sup>1</sup>A Escola Estadual Inácio Tosta Filho-Itamaraju- Bahia, citada nesse trabalho, é a mesma em que a autora principal atua na docência há quinze anos, lecionando a disciplina Língua Portuguesa, nas séries finais do Ensino Fundamental II.

#### 4 Análise e discussão dos dados

Com o intuito de otimizar as sistematizações dos resultados, serão enumeradas as coleções da seguinte forma:

- Coleção 1 – *ProjetoTeláris: Português* (BORGATTO, 2012);
- Coleção 2 – *Português: linguagens: Língua Portuguesa* (CEREJA, 2012);
- Coleção 3 – *Português: Ideias & Linguagens* (DELMANTO, 2009).

O Quadro 1 mostra o número de ocorrências do gênero textual Tira nas coleções analisadas, por ano escolar:

Quadro 1 – Número de ocorrências de Tira nas coleções

	6º ano	7º ano	8º ano	<b>9º ano</b>
Coleção 1	39	27	30	<b>53</b>
Coleção 2	51	44	28	<b>35</b>
Coleção 3	18	13	16	<b>14</b>

Fonte: Menezes (2015, p. 91).

Pelo resultado exposto no Quadro 1, pode-se afirmar que, em termos quantitativos, o gênero textual Tira é bastante usado pelos autores das três coleções, sendo que, ao analisar só o nono ano, na Coleção 1 (2012) o número de ocorrências é quase quatro vezes maior e, na Coleção 2 (2012), quase três vezes maior do que na Coleção 3 (2009). Considerando-se o ano de publicação das obras, é possível supor que a Coleção 3 esteja menos atualizada quanto à necessidade de inclusão de uma diversidade de gêneros textuais, como modelos de compreensão e produção textual. Tal suposição advém das próprias características da Tira e da necessidade de se lançar mão de textos que atendam às necessidades dos dias atuais, em que o uso da linguagem verbal e não verbal faz-se mais presente e necessária nos textos que circulam nos ambientes educacionais, por conta da dinamicidade que é exigida nos veículos de comunicação como forma de prender a atenção dos leitores.

Pode-se afirmar, também, que o gênero textual Tira, de forma gradativa, passou a ser entendido, no meio educacional, não mais como leitura exclusiva de crianças, meramente como lazer, mas como uma forma de entretenimento a serviço do saber, do conhecimento, podendo ser utilizado no contexto escolar de diversas formas: nos livros didáticos, nas avaliações internas e no Enem – Exame Nacional do Ensino Médio, exame de muita importância no planejamento curricular, quando o professor tem entendimento de que um dos objetivos do

Ensino Fundamental e, mais enfaticamente, do Ensino Médio, é consolidar e aprofundar os conhecimentos até então adquiridos com vistas ao prosseguimento dos estudos, como aponta a LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Hoje, em nosso país, o Enem representa uma significativa porta de acesso ao Ensino Superior.

Além do levantamento quantitativo das Tiras nos documentos selecionados, pretendíamos responder a outros questionamentos que, juntos, nos levariam à elucidação do problema da pesquisa. Assim, pretendíamos saber: a) que tratamento didático se tem dado ao gênero Tira nos livros de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental II, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014? b) de que maneira pode-se explorar o gênero Tira, de modo que o aluno possa, através da leitura, desenvolver o letramento; c) e, considerando as propostas dos PCN – LP, que estratégias de leitura seriam mais adequadas à exploração de tal gênero em sala de aula?

Feitas essas considerações de ordem mais geral, apresentaremos os resultados de análise em que foi questionado se os enunciados que acompanham as tiras ajudam na formação do aluno-leitor reflexivo. Com a intenção de melhor sistematizar a análise concernente à indagação acima citada, a análise será dividida em subcategorias, sendo:

- Subcategoria 1 – Ocorrências com enunciados que não favorecem o uso/estudo reflexivo da língua;
- Subcategoria 2 – Ocorrências com enunciados que favorecem o uso/estudo reflexivo da língua;
- Subcategoria 3 – Ocorrências com os dois tipos de enunciados anteriores.

O Quadro 2 mostra a quantidade de ocorrências do gênero textual Tira nos LDLP do 9º ano, indicando em que direção caminham os enunciados que as acompanham.

Quadro 2 – Ocorrências com enunciados que acompanham as Tiras nos LDLP do 9º ano

	Ocorrências com enunciados que <b>não favorecem</b> o uso reflexivo da língua	Ocorrências com enunciados que <b>favorecem</b> o uso reflexivo da língua	Ocorrências com os dois tipos de enunciado	Total de ocorrências por livro
Coleção 1- Livro 9º ano	42	6	5	53
Coleção 2 – Livro 9º ano	18	8	9	35
Coleção 3 – Livro 9º ano	8	4	2	14
Total	68	18	16	102

Fonte: Menezes (2015, p. 97).



a) Subcategoria 1 – os enunciados que não favorecem o estudo da língua

Quanto a essa subcategoria, constatamos que as Tiras são expostas seguidas de enunciados que, em sua maioria, só remetem a uma análise linguística, sem mostrar intenção de se trabalhar as características e funções do gênero. Esse tipo de enunciado possibilita corroborar que muitos desses textos são usados apenas como pretexto para a exploração de regras gramaticais. Assim, cabe ao professor dar vida ao material que tem em mãos e amenizar as eventuais limitações que ele possa apresentar. A seguir, serão apresentados três exemplos, de um contingente de 68 ocorrências com enunciados que não favorecem uma análise das marcas discursivas da Tira, o que representa, aproximadamente, 68% do *corpus* analisado.

Figura 1 – O melhor de Calvin. Bill Watterson. O Estado de S. Paulo, 03/12/2008 (Tira 1)

9. Leia o último quadrinho da tira abaixo e depois faça o que se pede:

O melhor de Calvin / Bill Watterson

(In: O Estado de S. Paulo, 3 dez. 2008.)

"Ela disse **ideias ridículas**" → objeto direto  
 "Queriu **que ela admitisse**?" → or. subord. subst. objetiva direta

a) Identifique um objeto direto e uma oração subordinada substantiva objetiva direta.

b) Na última fala do Haroldo há uma oração subentendida (elíptica), que serve de complemento do verbo admitir. **Que oração é essa?** Sugestão: Queriu que ela admitisse **que está mesmo fazendo tudo isso**? (Aceitar outras respostas que expressem adequadamente o sentido da tira.)

Fonte: Coleção 3, p. 58b apud MENEZES, 2015, p. 98.

Ao analisar os enunciados da Tira 1, pode-se perceber que, em suas indagações referentes ao texto, as autoras do livro didático só fazem explorar regras da gramática normativa tradicional, desconsiderando por completo a análise linguístico-discursiva que a tira requer, inclusive para uma melhor compreensão e apreensão das regras gramaticais. Destarte, fica para professor-mediador, comprometido com um processo de ensino aprendizagem significativo para o aluno, a incumbência de lançar mão de estratégias de leitura que conduzam a uma leitura reflexiva, proporcionando, através de características do gênero e pistas fornecidas pelos elementos verbais e não verbais que as compõem, uma reflexão tanto sobre a estrutura e o funcionamento da língua no contexto e situação expostos na Tira, como, também, acerca do

tema tratado na mesma, procurando identificar a intenção comunicativa implícita ou explicitada no texto, o papel dos interlocutores, o contexto de produção e circulação da Tira, entre outros aspectos específicos, ou não, desse gênero, podendo, desta forma, suprir a carência aqui apresentada nos LDLP.

Ainda no tocante aos enunciados que acompanham as 68 Tiras, eles quase não propiciam condição de suscitar debates que oportunizem ao aluno perceber e processar, com sucesso, os sentidos e as intenções do que se expressa no texto, como, também, instigar a predisposição do aluno para “aprender, calcular, captar os sentidos do que é dito pelo outro” (ANTUNES, 2009, p. 76), privando-os desta maneira, do acesso aos enunciados que suscitem atitudes que poderão ressaltar o caráter interativo da atividade verbal e não verbal no uso da língua. Mediante tais enunciados apresentados nos LDLP, cabe ao professor capacitar o aluno para desfrutar da leitura e “ajudá-lo para que, partindo do ponto em que se encontra, possa ir cada vez mais um pouco além, no sentido do domínio autônomo” (COLL, 1998, p. xii).

A Tira 2 serve para exemplificar tais enunciados observados nesta subcategoria:

Figura 2 – Dik Browne. O melhor de Hagar, o horrível. Porto Alegre: L&PM, 2005 (Tira 2)



Fonte: Coleção 2, p. 120 apud Menezes, 2015, p. 99.

Ao observar a atividade proposta na Coleção 2, p. 120, em que o enunciado pretende retirar, do texto verbal, o uso correto da forma gramatical do verbo TER, o professor poderá trabalhar a partir da complexidade que o texto apresenta e, simultaneamente, da capacidade que o aluno tem para enfrentar essa complexidade. Assim, “sua atuação tenderá a observá-las e a lhes oferecer as ajudas adequadas para que possam superar os desafios que sempre deveriam envolver a atividade de leitura” (SOLÉ, 1998, p. 91).

Assim, mediante a necessidade, o professor poderá trabalhar com estratégia de pré-leitura, estabelecendo pontes conceituais entre o que o aluno já sabe e o que se objetiva que aprenda e compreenda, podendo suscitar nele o interesse pelo personagem da Tira, com perguntas, ao trabalhar capacidades de linguagem de ação e linguístico-discursiva tais como: Que brincadeira o personagem está realizando? Vocês brincam disso? Em qual suporte foi veiculada a Tira? Em que ano? Qual o nome do personagem? Quem conhece o seu parceiro? O que podemos deduzir a partir das expressões faciais de Calvin (características paralinguísticas)? O que pode ser considerado como “habilidades para a vida real”? Para chegar, ainda, à questão proposta no texto, sugerimos mais uma outra pergunta: no livro, se pede que vocês optem por TEM ou TÊM, para completar o enunciado. Em que diferem essas duas formas? Em que contextos se utiliza cada uma delas? Que pistas, no texto, você pode seguir para decidir qual seria a forma adequada. E outras possíveis perguntas advindas do contexto em que se realiza a atividade.

Perguntas desse tipo, provavelmente irão requerer conhecimento prévio também por parte do professor sobre o contexto de produção da Tira, o que confirma a necessidade de o professor ser um pesquisador comprometido com o seu fazer pedagógico. E, como professor mediador do processo de ensino-aprendizagem, precisa “ter bem definido que o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos” (SOLE, 1998, p. 32).

Infelizmente, é nessa subcategoria 1 que se tem mais exemplos de Tiras, confirmando a hipótese de que esse gênero, nos LDLP, na maioria das vezes, é usado como mero pretexto para a exploração de regras gramaticais. Assim, pode-se afirmar que o ensino de gramática é o que as autoras dos LDLP analisados mais fazem, distanciando-se de uma proposta de estudo reflexivo da língua. Outra amostra dessa realidade pode ser apreciada, uma vez mais, no enunciado que acompanha a Tira 3 (Figura 3).

Na Tira 3, no enunciado que a acompanha, não percebemos comandos de estratégias de leitura que conduzam a uma leitura reflexiva sobre a estrutura e o funcionamento da língua, assim, mais uma vez, fica a cargo do professor a destreza de trabalhá-la com estratégias de leitura voltadas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem de ação e linguístico-discursiva do aluno, mobilizando seus conhecimentos prévios sobre o contexto de produção

para a construção de sentido, através da articulação de uma série de elementos e conhecimentos, inferência, coerência, e outros extraídos do contexto da Tira.

Figura 3 – O melhor de Calvin. Bill Watterson. O Estado de S. Paulo, 24/06/2005 (Tira 3)



Fonte: Coleção 1 p. 231 apud Menezes, 2015, p. 101.

Mediante análise dos enunciados da subcategoria 1, faz-se pertinente salientar que por isso, quando “o livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão do conhecimento, mas como o modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade” (FREITAG, 1989, p. 111), o professor corre o risco de ter seu desempenho engessado, privando o aluno de um ensino significativo, que possibilite capacitá-lo como leitor ativo.

#### b) Subcategoria 2 – os enunciados favorecem o uso/estudo reflexivo da língua

Nessa categoria encontram-se os enunciados que, a nosso ver, favorecem o uso/estudo reflexivo da língua, como se pode observar nas Figuras 4 e 5. Os enunciados das duas atividades propostas com o uso das Tiras 4 e 5 favorecem um estudo das marcas discursivas do texto verbal e leitura significativa da construção de sentido da linguagem não verbal apoiada na exploração das características paralinguísticas, ou seja, as expressões e gestos dos personagens e os recursos gráficos como os pictogramas das Tiras. Com isso, espera-se que a compreensão da coerência e, conseqüentemente, a construção de sentido do texto, aconteçam pela junção entre



o verbal e o visual, “longe, portanto, daquela língua abstrata, sem sujeito e sem propósito – língua da lista de palavras e de frases soltas” (ANTUNES, 2009, p. 38), como na Figura 6.

Figura 4 – Adão Iturrusgarai (Tira 4)

Leia esta tira, de Adão Iturrusgarai:

1. No primeiro quadrinho, ao sugerir que Aline faça uma festa de aniversário, a mãe emprega uma oração adjetiva.

- Identifique e classifique essa oração.
- A oração adjetiva acompanha um antecedente, um substantivo anteriormente expresso. Qual é o antecedente da oração *que você namorou*?
- Por que não consideramos o substantivo *bairro* como antecedente da oração adjetiva?

2. No segundo quadrinho, a mãe, surpresa, reclama do número de convidados.

- Analisando a fala da mãe de Aline no primeiro quadrinho, você diria que ela tem razão em reclamar? Justifique sua resposta.
- A ênfase dada à palavra *só*, no segundo quadrinho, reforça o que ela pretendia dizer? Por quê?
- Caso a intenção dela fosse sugerir à filha *que* convidasse todos os rapazes do bairro, de que forma o texto do primeiro balão deve: ser escrito? Como essas alterações seriam marcadas na fala?

3. O humor da tira está na reação da mãe de Aline diante da quantidade de namorados da filha.

- Que avaliação ela fazia a respeito dos namoros de Aline?
- O que ela descobre nessa festa?

4. Considerando-se que a finalidade de uma tira é criar humor, qual é a importância das orações adjetivas na construção desse texto?

Fonte: Cereja, 2012, nono ano, p. 61-62 apud Menezes, 2015, p. 102.

Na Figura 6, no primeiro enunciado, as autoras recorrem a informações extraídas da exploração de elementos visuais, quando pedem que o aluno “observe a expressão do neto no último quadrinho”. Elas propõem uma interrelação entre as capacidades de linguagem, já que, para responder com coerência, o aluno deverá ativar seu conhecimento de mundo, contemplando a capacidade de ação; a capacidade discursiva, ao explorar as características que

compõem a Tira – recursos gráficos, expressões e gestos dos personagens; e a capacidade linguístico-discursiva, ao analisar sobre a ironia presente na tira, como na atividade (b).

Figura 5 – O melhor de Calvin. Bill Watterson. O Estado de S. Paulo, 08/07/2005 (Tira 5)

4. Leia o quadrinho a seguir:

WATTERSON, Bill. O melhor de Calvin. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 8 jul. 2005, p. D10.

5. O Protocolo de Kyoto é um tratado internacional entre países que se comprometeram a reduzir a emissão dos gases que agravam o efeito estufa e causam o aquecimento global. Implantado em 1997 na cidade japonesa de Kyoto, o protocolo foi assinado por 84 nações, mas diversos países ainda o recusaram.

- Para falar do verão, no primeiro quadrinho a personagem Calvin faz uma relação das condições do ambiente. Ele aponta essas condições em orações. Quantas orações emprega para isso?
- Pode-se afirmar que a maior parte das condições foi estruturada por um processo de justaposição? Explique.
- A impressão causada pela sequência de orações no primeiro quadrinho leva o leitor a pensar que Calvin gosta ou que não gosta das condições do ambiente? Explique.
- Que elemento de coesão quebra a expectativa causada pela impressão do primeiro quadrinho?

Fonte: Coleção 1, p. 6 apud Menezes 2015, p. 103.

Ainda ao explorar a Tira 6, o professor precisará usar seus conhecimentos sobre o gênero textual trabalhado para extrapolar o que se pede nos enunciados, podendo suscitar discussões acerca de temas atuais como: o trato da água nos dias atuais e as relações familiares, como, também, características específicas do gênero textual Tira, apontando a falta de balões para delimitar as falas, característica tão peculiar do gênero. Ainda sobre as características da Tira, pode-se discutir sobre o uso das linhas demarcatórias que, na Tira 6, não foram usadas, questionando aos alunos se a ausência das linhas demarcatórias prejudicou a compreensão do todo.

Todavia, ao ser feita a análise dos três livros do 9º ano, num *corpus* de 102 Tiras, nota-se que só em dezoito ocorrências, aproximadamente 17%, o enunciado faz menção às características peculiares do gênero, o que sustenta a hipótese de que a Tira ocupa um lugar de



mero pretexto para ilustrar ou ancorar as frases consideradas, pelos autores, para extração de informação para o estudo da teoria gramatical, sem a preocupação de explorar as características específicas do gênero, ou partir delas para ensinar a língua à luz da perspectiva sociointeracional da língua.

Figura 6 – Família Brasil. Luís Fernando Veríssimo. O Estado de S. Paulo, 12/02/2012 (Tira 6)

**Família Brasil**

Vô...

AHH?

O MAR PODE INVADIR A TERRA E MATAR TODO O MUNDO?

NÃO ENQUANTO EU ESTIVER AQUI

VERISSIMO, Luis Fernando. Família Brasil. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 12 fev. 2012, p. D14. Caderno 2.

b. Sentido 1: o avô evitará que o mar invada a terra e mate as pessoas. sentido 2: é um fenômeno que ainda poderá demorar muito para acontecer e, portanto, o avô não estará mais presente quando ocorrer.

a) Observe a expressão do neto no último quadrinho. O que pode revelar a expressão diante da resposta recebida? Parece ter ficado tranquilo ou satisfeito com a resposta.

b) Explique qual é a ambiguidade, isto é, o duplo sentido presente na fala do avô e que produz o efeito humorístico.

c) Qual dos dois sentidos foi o entendido pelo neto?

Fonte: Coleção 1, p. 40 apud Menezes 2015, p. 104.


Contudo, até mesmo com enunciados bem formulados, que propiciam fazer uma leitura crítica e significativa da Tira, cabe ao professor mediar o ensino-aprendizagem com competência, tendo como um dos objetivos do ensino trabalhar as capacidades dos alunos para usar a linguagem e o exercício da cidadania através da leitura.

### c) Subcategoria 3 – ocorrências com os dois tipos de enunciado

Nessa categoria, os enunciados são mistos, ou seja, neles coexistem enunciados que sugerem uma conduta reflexiva sobre a língua, exploram as características do gênero apresentado, como, também, há enunciados que exploram as regras gramaticais de forma tradicional, como se pode observar nas Figuras 7, 8 e 9.

Figura 7 – Bob Thaves. Thaves. O Estado de S. Paulo, 14/07/2010 (Tira 7)

Leia a tira a seguir, de Bob Thaves, para responder às questões de 1 a 3.



(O Estado de S. Paulo, 14/7/2010.)

- De acordo com a norma-padrão, que preposição completa adequadamente a frase do cartaz da tira: de **em** ou **a**?
- O verbo **lembrar** apresenta mais de uma regência, de acordo com a norma-padrão. Observe o emprego que ele tem, quanto à regência, no enunciado do cartaz da tira. Sim, pois nesse emprego o verbo *lembrar* é transitivo indireto e, assim, se liga ao seu complemento por meio de preposição.
  - Esse emprego está de acordo com a norma-padrão? Justifique sua resposta.
  - Reescreva o enunciado do cartaz, empregando a outra regência do verbo **lembrar** na norma-padrão. Aqueles que não lembram o passado estão condenados a repeti-lo.
- Em que consiste o humor da tira? No fato de os dizeres do cartaz se aplicarem aos próprios pintores.

Fonte: Coleção 2, p. 210 apud Menezes 2015, p. 105.

Figura 8 – Frank &amp; Ernest. Thaves. O Estado de S. Paulo, 30/07/2004 (Tira 8)

7. Leia e depois responda:



(O Estado de S. Paulo, 30 jul. 2004.)

- Como você interpreta a tira acima? (Resposta pessoal.)
- Reescreva o pensamento da personagem em um único período, sem recorrer aos balões. Fique atento à pontuação. Outros pensam em mim, logo, eu existo.
- Que tipo de relação a conjunção **logo** estabelece entre as orações? Conclusão.

Fonte: Coleção 3, p. 27 apud Menezes 2015, p. 106.

Nas propostas das Tiras 7, 8 e 9 fica subentendido que, para se compreender as regras gramaticais normativas, é preciso compreender as condições de produção, organizacional e enunciativa, como, também, o contexto do texto que está a serviço da exploração das mesmas, a partir do momento em que se induz o aluno a utilizar seu conhecimento sobre os elementos linguísticos presentes nas Tiras. Ao fazer a escolha por enunciados mistos, os quais favorecem a reflexão do uso da língua, os autores demonstraram a preocupação de explorar a Tira “de um ponto de vista linguístico-textual, que investiga a presença de diferentes signos (verbais e

visuais) no mecanismo que leve o leitor a produzir coerência dentro de um processo sociocognitivo interacional” (RAMOS, 2012, p. 14), para que, assim, tal gênero cumpra seu papel de instrumento eficaz no ensino da língua em uso, observando-se sua estrutura e funcionamento. Mediante exposição e discussão dos dados expostos aqui, pode-se afirmar que, na maioria das vezes em que os autores recorreram à Tira como referência para o ensino da língua, muito deixaram a desejar, quando, ao trabalhar a teoria gramatical, privilegiaram os enunciados vazios de significação da linguagem como um processo de interação, optando pelo uso de enunciados que pouco, ou nada, possibilitam, ao aluno, a oportunidade de observar, perceber, descobrir e refletir sobre o uso funcional da língua, podendo, ainda, afirmar que, em geral, os LDLP examinados não estão totalmente adequados às orientações de ensino em voga, no sentido de propor um ensino reflexivo da língua.

Figura 9 – Tira 9

Leia a tirinha abaixo e depois faça o que se pede:

**PAFÚNCIO**

12-10  
FRANK JOHNSON

Intercinematográfica Press

(A Tarde. Salvador, 2 abr. 2000.)

- Quando o amigo fez a pergunta a Pafúncio, ele esperava a resposta que recebeu?  
Não, pois, ao usar a conjunção **ou**, acreditava que o amigo faria uma opção entre as duas alternativas, dizendo se a mulher mais ouvia ou mais falava.
- Releia a fala de Pafúncio no último quadrinho.
  - Essa resposta permite inferir que o relacionamento entre Pafúncio e sua mulher era bom? Justifique. Não, pois, segundo ele, não havia diálogo entre os dois: a mulher nunca ouvia o que o marido tinha a dizer.
  - Verifique de quantas orações é formado o período. 4 orações.  
(O.P.) (O.S. Adv. Temporal) (O.P.)
  - Que tipo de relação se estabelece entre a primeira e a segunda oração? E entre a terceira e a quarta? Tempo.  
(O.S. Adv. Temporal)
  - Observe que o período é formado por dois “blocos”: o primeiro diz o que a esposa faz quando ele sai; o segundo, quando ele chega. Que conjunção une os dois “blocos”?  
Conjunção coordenativa **e** (aditiva).
  - Relendo as respostas anteriores, como se pode classificar esse período?  
Período composto por coordenação e subordinação (a circunstância de tempo é expressa por meio de orações subordinadas adverbiais).

Fonte: Coleção 3, p. 122 apud Menezes 2015, p. 106.



## 5 Considerações finais

Segundo Solé (1998, p. 114), é necessário que o professor diversifique situações de leitura que permitam que tanto o professor como os alunos possam dar suas contribuições, porém o professor deverá “ensinar” estratégias metacognitivas de leitura aos alunos a fim de que, com o passar do tempo, às vezes mais rápido do que o esperado, o aluno possa, com as estratégias de leitura internalizadas, utilizá-las de maneira autônoma, assumindo um papel de leitor ativo.

Cabe destacar que o trabalho com a teoria gramatical, proposto nos livros analisados, tendo o gênero textual Tira como texto para análise, não oferece subsídios para ampliar a leitura do aluno, pois muito pouco propõe nos enunciados que favoreça a análise dos recursos linguísticos e discursivos presentes nas 102 Tiras analisadas, as quais, com a mera sistematização da teoria gramatical, não oferecem condição ao aluno de “se considerar competente para a realização de tarefas de leitura e a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem” (SOLÉ, 1998, p. 172).

Assim, quando da Tira pouco se tira, ocorre-se o risco do texto tornar-se um entrave para o desenvolvimento da capacidade leitora do aluno, visto que, em geral, os enunciados que acompanham as Tiras, aqui analisadas, não estão adequados às orientações de ensino em voga, no sentido de propor um ensino reflexivo da língua, quando, em suas propostas de trabalhar a língua materna, deixam a desejar nos seus enunciados vazios, os quais pouco orientam seus alunos no sentido de buscar informações relevantes para a sua formação leitora.

Conquanto, o uso da Tira, acompanhada com enunciados que induza à exploração das características quadrinísticas, poderá possibilitar que aluno realize uma leitura que promova o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, o que favorecerá sua formação leitora autônoma, crítica e humanizada: o letramento.

Porém, ainda, pode-se afirmar que o livro didático, mesmo com carências, se considerado como uma, não a única, ferramenta pedagógica, poderá possibilitar uma aprendizagem significativa para o aluno, se bem usado pelo professor.

## Referências

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ASSMANN, H. **Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. **Projeto Teláris: Português**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF.

CALAZANS, F. M. A. **História em quadrinhos na escola**. São Paulo: Paulus, 2004.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

COLL, C. Prefácio. In: SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. xii.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012.

DELMANTO, D.; CASTRO, M. C. **Português: ideias & linguagens, 9º ano**. 13. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2009.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31-50.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MENEZES, T. S. A. R. **Leitura, livro didático e tira: possibilidades e entraves para a aprendizagem**. Ilhéus: UESC, 2015.

RAMOS, P. **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor**. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Instituto de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

RAMOS, P. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: BARBOSA, A.; RAMOS, P.; VILELA, T.; RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Org.). **Como usar as historinhas na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, E. T. **Criticidade e leitura**: ensaios. São Paulo: Global, 2009.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: BARBOSA, A. **Como usar as historinhas na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

Artigo recebido em: 27.07.2016

Artigo aprovado em: 24.12.2016

Letras & Letras



## **Enfoques dialógicos para o ensino e a formação do professor de Língua Portuguesa**

### **Dialogic approaches to the teaching process and education of Portuguese language teachers**

Ester Maria de Figueiredo Souza \*

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é apresentar referenciais conceituais para a criação de metodologias de ensino de Língua Portuguesa e suas interfaces com a teoria dos gêneros do discurso e a pedagogia de multiletramentos. Nesse sentido, priorizaremos a apresentação de resultados dos trabalhos de conclusão de curso, no gênero acadêmico dissertação, de professoras da educação básica em formação contínua, como alunas egressas do mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Apresentam-se o uso do protótipo didático como ferramenta de ensino e a aplicação dele para geração e análise de dados nas aulas de Língua Portuguesa. As pesquisas selecionadas privilegiaram a abordagem etnográfica em situações de interação didática na aula. Como resultados, indicamos que o ensino de Língua Portuguesa subsidiado nos enfoques conceituais indicados tende a auxiliar o docente a perspectivar projetos autorais de ensino, ao reconhecer as limitações dos objetos de aprendizagem, e a recontextualizar saberes sobre a docência para transpor conteúdos de ensino de Português e perspectivar reconfigurações para a identidade da disciplina Língua Portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Português. Etnografia. Gêneros. Multiletramentos.

**ABSTRACT:** This paper presents conceptual frameworks for the creation of Portuguese language teaching methodologies and their interfaces with the theory of genres and with multiliteracy pedagogy. A focus is placed on the presentation of results of MA thesis delivered to a professional master's program (PROFLETRAS) by basic education teachers at Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). The presentation includes the use of didactic prototype as a teaching tool and its application to generating and analyzing data in the Portuguese language classroom. The selected studies focused on ethnographic approach to natural situations of didactic interaction in the classroom. The results point out that the Portuguese language teaching based on the reported conceptual frameworks tends to assist teachers in prospecting authorial teaching projects when they recognize the limitations of learning objects and in recontextualizing knowledge to transpose contents of Portuguese language teaching and prospect reconfigurations aimed at defining the identity of the Portuguese language subject matter.

**KEYWORDS:** Portuguese language teaching. Ethnography. Genres. Multiliteracies.

## **1 Introdução**

Como docente credenciada do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e orientadora de pesquisas que enfocam os objetos e as práticas de ensino de Língua Portuguesa, bem como a dimensão formativa de professoras e professores de línguas, abordo, nas disciplinas e orientações, contribuições da Linguística Aplicada, dos Multiletramentos e dos Estudos

---

\* Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD/CNPq). Doutora em Educação.

Bakhtinianos para a produção do conhecimento acerca da identidade desse profissional, a natureza epistemológica da disciplina e a elaboração de metodologias e recursos de ensino sob o enquadre de dimensões discursiva, multimodal e estética do ato complexo e dialógico de se ensinar Língua Portuguesa.

Motivei-me a elaborar essa exposição, delimitando o seu objetivo para expor reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa por meio da elaboração e aplicação do recurso Protótipo Didático (PD), conforme Rojo e Moura (2012), e da seleção de referenciais metodológicos para formação do professor pesquisador centrado na abordagem etnográfica, respaldada em Erickson (1986, 2001). Situamos o enfoque desta exposição no campo da Linguística Aplicada, ao considerar que essa elabora seus objetos de pesquisa a partir do diálogo com outros aportes teóricos e a sua própria vocação metodológica de ser interventiva e provocadora de mudanças nos contextos e participantes da pesquisa.

O PROFLETRAS é gerenciado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e tem sua ação em todo o território nacional. A UFRN coordena o processo seletivo por meio de exame nacional de acesso, que se constitui de prova com questões objetivas e discursivas, conforme os requisitos previstos em edital. De todas as vagas ofertantes pelos núcleos universitários integrantes do PROFLETRAS, os candidatos aprovados, de acordo o limite de vagas, são contemplados com bolsa de iniciação à pesquisa, sem condicionar a liberação de sua carga horária de trabalho na educação básica e, após a conclusão do curso, o mestrando deverá permanecer por mais cinco anos em exercício docente.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) participa do PROFLETRAS desde o seu primeiro ano de funcionamento. A oferta inicial foi de 20 vagas. Dos alunos matriculados no ano de 2013, parte desses exerciam a docência no Ensino Fundamental e na rede estadual, também, ministravam aulas de Língua Portuguesa ou literatura para o Ensino Médio, bem como mantinham vínculo com o sistema municipal de ensino.

Após ingresso no Programa, os candidatos aprovados elaboram propostas de trabalho de conclusão de cursos vinculadas a uma das duas linhas de pesquisa do fluxo curricular do PROFLETRAS. A linha *Teorias da Linguagem e Ensino* potencializa os referenciais para o ensino, a partir das distinções entre linguagens naturais e artificiais, descrição de línguas, avaliação de processos de ensino nos extratos fonológicos, discursivos e semânticos. Já a segunda linha, *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes* privilegia a elaboração de produtos e metodologias de ensino e aprendizagem de ensino de Língua

Portuguesa, realçando os domínios das práticas de letramentos, a necessidade de objetivar diferentes culturas e sujeitos da educação básica com suas especificidades e necessidades de aprendizagem, inserindo as noções de cultura e interdisciplinaridade como aspectos a se considerar na e para a produção de materiais didáticos inovadores.

Além do cumprimento de disciplinas relativas às linhas de pesquisa do programa e optativas de interesse mais específicos ao trabalho de conclusão do curso, o mestrando deverá elaborar um texto que exponha resultados de uma pesquisa voltada para o Ensino Fundamental.

Essas intenções de pesquisa, inicialmente, expostas pelos mestrandos, foram organizadas no Quadro 1. Esse ilustra as temáticas propostas e foi elaborado, após consulta a tabelas de controle da secretaria do Colegiado do curso, disponíveis a esta pesquisadora. A coluna Tema é o que se destaca no título da proposta como área de interesse e a Descrição é a delimitação do que se propõe investigar, extraído do breve resumo apresentado, quando da creditação da primeira disciplina do fluxo curricular.

Quadro 1 – Temas e quantitativo de trabalhos de conclusão do curso (turmas 2013 e 2014)

TEMA	QUANTITATIVO	DESCRIÇÃO
Educação especial	04	Ensino de Língua Portuguesa para surdos e para cegos. Jogos no ensino de português.
Aquisição da escrita	02	Métodos de alfabetização. Processos de reescrita de textos. Hipóteses fonológicas da escrita.
Leitura	09	Planejamento de atividade. Estratégias de andaimagem.
Varição linguística	05	Traços distintivos. Anglicismos na Língua Portuguesa. Educação linguística
Ensino de ortografia.	02	Formas divergentes. Consciência fonológica. Reescrita
Letramentos	05	Gêneros digitais, Multimodalidade. Protótipos Didáticos.
Produção textual	08	Estratégias. Gêneros verbo visuais.
Ensino de Literatura	03	Abordagem do texto literário na aula de português. Educação Literária.
TOTAL	38	

Fonte: Sistematizado pela autora, a partir de tabelas fornecidas pelo Colegiado de Curso do PROFLETRAS (UESB), 2015.

A partir do interesse inicial das mestrandas sob minha orientação, foram enquadradas as noções de gêneros, multiletramentos, etnografia escolar como suportes para o

desenvolvimento das pesquisas e a geração de dados por meio da ferramenta do Protótipo Didático (PD). O PD, apresentado por Rojo e Moura (2012), tende a integrar diferentes gêneros em plasticidade e multimodalidade para o planejamento de ensino, no nosso interesse, o ensino de Língua Portuguesa e suas práticas de produção e apropriação do sistema linguístico e semiótico para o professor planejar e assumir o ensino como uma prática discursiva.

As mudanças provocadas pela presença de textos imagéticos, mídias e outras materialidades discursivas digitais trazem novas possibilidades e desafios para a educação. A percepção dos objetos de pesquisa no campo da Linguística Aplicada, passa a se tornar visível quando se projeta propostas de intervenção que qualifiquem a aprendizagem dos sujeitos envolvidos e, nesse contexto, a criação de PD mobiliza educadores a perspectivar o trabalho com a linguagem na aula de português assentado em distintos recursos didáticos e objetos de ensino para valorizar as produções escolares e auxiliar os estudantes a se tornarem mais conscientes dessas formas de atender aos desafios da escolarização em uma contemporaneidade de múltiplas semioses.

Para este texto, em uma seção, apresentarei a base conceitual relativa à Pedagogia dos Multiletramentos, o aporte da Linguística Aplicada para realçar o diálogo com a interdisciplinaridade no extrato da construção metodológica para o ensino de português. Em seguinte seção, exponho resultados de pesquisas concluídas no referido programa<sup>1</sup>, destacando as por mim orientadas e considerações propositivas dos trabalhos em (re)análise.

## **2 Pressupostos teóricos: base conceitual para o desenvolvimento das pesquisas**

É indiscutível que o ensino de português passou por reformulações, envolvendo desde a necessidade de elaboração de novas metodologias, uma revisão do papel identitário do professor de português, bem como do conjunto de conteúdos a ser ensinados.

As contribuições de João Wanderley Geraldi (GERALDI, 1984), quando da organização do livro *O texto na sala de aula*, já perspectivavam a descentralização das práticas de ensino assentadas nos usos artificiais da língua, indicando a necessidade de situar os usos da língua nos processos interlocutivos de da interação verbal entre os sujeitos alunos(as) e

---

<sup>1</sup> As pesquisas integram os trabalhos do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD/ CNPq), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e foram contempladas com ajuda de custo concedidas pela CAPES –Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no mesmo valor de bolsas de mestrado, por 24 meses, para as mestrandas autoras dos estudos.

professor(a). Se muito se conheceu das proposições de Geraldi (1984) e do grupo que Britto (1997) denominou de “escola da Unicamp” – por ter assumido a propagação da concepção sociointeracionista do ensino de português, muito pouco desse movimento foi revozeado nos efetivos processos de formação docente, quer nos cursos de licenciatura em Letras, quer nos cursos e programas de formação continuada. Em nota de rodapé do livro *A sombra do caos. Ensino de língua x tradição gramatical do livro*, no capítulo Sujeito da linguagem, sujeito de ensino, encontramos essa reflexão de Britto (1997).

É possível identificar, no que diz respeito a uma concepção de linguagem e suas decorrências metodológicas para a análise do discurso e para o ensino de língua, uma “escola da Unicamp”, que incluiria Franchi (1977, 1987), Osakabe (1978, 1979), Ilari (1985), Pécora (1980), Geraldi (1984, 1991, 1996), Possenti (1984, 1988, 12986), Silva et alii (1986) e Coudry (1988). Ainda que nem todos digam respeito ao ensino (o trabalho de Osakabe (1987) enfoca a questão do discurso político, o de Coudry (1988) trata da afasia e o de Possenti (1988) investiga a questão de análise do discurso e estilo), constroem o mesmo referencial teórico. Além disso, tanto Osakabe (1978) quanto Possenti (1984) aplicaram estes referenciais em questão relativa ao ensino. Naturalmente, esta não é a única corrente entre as propostas renovadoras, nem produziu sua reflexão ao largo da linguística contemporânea, de modo que haverá sempre articulações e intersecções com trabalhos produzidos por outros grupos. (BRITTO, 1997, p. 153)

Esse conjunto de referências listado por Britto sintetiza e provoca inúmeras reflexões sobre o ensino de português. A natureza epistemológica do ensino que se situa institucionalmente como disciplina escolar é um permanente fórum de debates. Como breve ilustração, destacamos o trabalho de Soares (2002), quando nos informa que alterações de nome da disciplina Língua Portuguesa sempre estiveram atreladas às exigências do contexto político e social da época e sua organização, em termos de conteúdos, foi influenciada pela teoria da comunicação, a fim de instrumentalizar a formação do estudante para o mercado de trabalho, conferindo caráter pragmático à disciplina.

Da década de 1980 até os anos 2000, início do século XXI, as problematizações para reorganização do ensino de português passam a destacar o papel do texto, o que foi o mote das contribuições de Geraldi (1984, 1991).

Do texto para o discurso. Essa virada epistemológica é sentida mais recentemente. Ouso afirmar que a estamos vivenciando nessa segunda década do século XXI. A ampliação dos estudos do discurso e dos letramentos tem deslocado o texto como unidade de ensino, para eleger os objetos de ensino em situação sociodiscursiva, retomando a noção de gênero como

ferramenta para integrar as práticas, reelaborar métodos com enfoques interdisciplinares e pós-estruturalistas e potencializador de interações dialógicas. Assumimos, como docente, pesquisadora e formadora de futuros professores de português e daqueles que são egressos nas universidades, a necessidade de nos imbuirmos de uma visão pós-estruturalista de ensino, que elege a apreensão de sentidos construídos na prática efetiva da língua, nos processo de interação verbal. Segundo Jordão (2015):

Tem-se repetido, quase à exaustão, que língua é discurso, é prática social. Mas quase sempre tal repetição vem acompanhada de um quê de *automatismo*, de modismo, sem maior preocupação com os pressupostos e implicações do conceito. Em consequência disso, as práticas – especialmente as pedagógicas – parecem não ser de fato informadas pela concepção de língua como discurso, e os *lugares* ocupados por alunos e professores parecem continuar inalterados: professores ensinam (ou não) e alunos aprendem (ou não); a escola continua se vendo como local privilegiado para a transmissão de conhecimentos do professores aos alunos, os professores ainda são o centro do saber (e da verdade) e seus alunos, *a-lumni* (receptáculos vazios, ou quase, a serem preenchidos pelos depósitos dos professores). Mais de 40 anos depois, a pedagogia bancária, tão criticada por Freire, continua orientando as práticas educativas, tanto na educação básica como superior. (JORDÃO 2015, p. 18)

Enquanto essa ruptura epistemológica não for assumida pelos professores de português como orientadora das práticas de ensino, esses ficarão arraigados à máxima de que “o passado ilumina o futuro” e continuará a reiterar e aplicar atividades já previamente planejadas por um outro, sem se debruçar em processos criativos de elaboração do ensino.

Estamos presentes em espaços formativos que nos convocam à revisão de métodos e à construção de projetos autorais de ensino que se distanciem da ordem estrutural do livro didático de português e da ordem metodológica centrada no ensino de gramática/ensino de leitura/ ensino de produção textual. Nessa corrente, o deslocamento do método de ensino para atender aos propósitos da aula de português tem impactado na busca de referenciais de pós métodos, defendidos por Kumaravadivelu (2006) uma vez que, nessa nova tomada de posição e de autoria docente, convocam-se professores e professoras a extrair a criticidade e ideologias do que se ensina nos contextos de produção discursiva com os múltiplos textos e recursos que são tomados como organizadores do próprio ato de ensinar e aprender. A pedagogia respaldada no pós-método deve considerar as identidades dos sujeitos envolvidos, compreender que a língua não se restringe ao código escrito, considerar que o ensino é uma ação pedagógica que estabelece relações com outras disciplinas do currículo escolar e, por fim, deve-se buscar



incorporar uma pedagogia problematizadora e dialógica que provoque reconhecimento da autonomia dos alunos, para que se valorize o próprio contexto de ensino e aprendizagem.

Neste século XXI, o ensino de português passou a ter como propósito a formação de cidadãos capazes de agir com textos e discursos em diferentes contextos sociais e políticos. Assim, a Pedagogia de Multiletramentos é fundante para a elaboração de atividades de ensino conformadas nos usos de recursos de multimodalidade para oportunizar o domínio de variados eventos de oralidade, de escrita e de leitura em distintos suportes e práticas sociais, partindo do pressuposto de que as práticas de linguagem estão inseridas em uma multiplicidade semiótica, segundo a perspectiva de Rojo e Moura (2012):

o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidades presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, MOURA, 2012, p. 13)

Os cursos de licenciatura em Letras, bem como a proposta dos mestrados profissionais nessa área, atentam para a criação de metodologias de ensino que aproximem o campo empírico do da teorização sobre o ensino. Intentamos, então, despertar a criação de práticas pedagógicas inovadoras, para que o ensino de português seja concebido como produção de conhecimento nos seus dois pólos de produção: sobre a língua e com a língua. Signorini (2007) argumenta que a necessidade de inovação é dinâmica e precisa ser revisionada:

A inovação é compreendida como deslocamento ou reconfiguração dos modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar em questões de estudo e de ensino da língua, reconfiguração essa impulsionada por demandas institucionais. [...] inovar é sempre uma qualificação positiva que favorece determinados agentes sociais em detrimento de outros, o que faz com que esteja sempre sujeita a contestação. Valem-se dela os agentes sociais, individuais e coletivos, para dar conta das contínuas demandas de adaptação e transformação de seus próprios contextos de atuação. (SIGNORINI, 2007, p. 09)

Para convergir para o ensino de português a dimensão enunciativa, outra entrada teórica que nos é bastante cara é o diálogo com os estudos bakhtinianos (BAKHTIN, 1988a, 1988 b, 2003). A teorização do Círculo de Bakhtin realça que as formas da língua revelam estruturas constitutivas de sentidos e expressões de estilos situados nos processos de interação verbal, nas quais se produzem, gerando responsividade entre os sujeitos participantes e produtores desses enunciados. A dimensão discursiva dos processos de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa compreende relações com as experiências e concepções dos sujeitos.

Assim, as noções de gênero, enunciados e dialogia são tomadas como princípios para se organizar a dinâmica interativa da sala de aula, vez que todo enunciado que se traduz em objeto de ensino implica na tomada de uma posição de aprendizagem que recupera conteúdos já expostos pelo professor, estão ligados aos enunciados que lhes antecederam e às expectativas dos alunos, como ainda, àqueles que ainda estão a se apresentar, dependentes dos cenários discursivos da própria aula.

Os trabalhos de Bakhtin (1988 a e b, 2003 e 2006) e seu Círculo apresentam a noção de constituição de sentido no *continuum* dos enunciados e essa como integrante de uma concepção de linguagem de primazia histórica e social. O professor que se filia a essa concepção de linguagem encontra recursos para desmitificar as práticas de ensino de línguas, vez que a ideologização e hierarquização do currículo fazem com que se silencie a voz de alunos e professores nos textos escolares e a autoridade docente é suplantada pela voz oficial dos livros, manuais e documentos de ensino.

Reconhecemos a abordagem etnográfica da pesquisa como orientadora das investigações sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa, incluindo o próprio professor como sujeito dessa investigação. Nessa compreensão, as orientações de Bortoni-Ricardo (2008), ao propor levar em conta os métodos interpretativistas para a formação do professor pesquisador, é uma pista a se considerar:

sob a denominação interpretativismo, podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros. interpretativismo é uma boa denominação geral porque todos esses métodos têm em comum um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social (cf. Erickson, 1990). (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33)

A pesquisa etnográfica educacional, assentada na multiplicidade de sentidos presente no cotidiano da sala de aula, busca interpretar a cultura escolar e, em aspectos mais particulares, as práticas pedagógicas que sustentam o ensino e a interação verbal para mediar a construção do conhecimento. O seu desdobramento em microetnografia da interação na sala de aula, proposta por Erickson (1986), conflui para que se elabore enquadres discursivos da dinâmica da aula. No livro *Cenas da sala de aula*, organizado por Cox; Assis-Peterson (2001), em seu prefácio, Erickson (2001) expõe e ratifica que:

Práticas discursivas diferentes, aparentemente, oferecem aos alunos diferentes situações de envolvimento com a aprendizagem como também fazem a

diferença na prática pedagógica. [...] Assim, podemos dizer que o ensino e aprendizagem na sala de aula são questões de práticas e de formações discursivas. (ERICKSON, 2001, p. 12)

Para que se domine a investigação acerca das reais condições de produção e recepção do ensino de português, da interpretação da escola como uma instituição social que imprime suas regras e ritos de funcionamento para a interação e a ação discursiva que constituem os processos educativos, é emergente revelar ideologias subjacentes às opções realizadas pelos professores para selecionar e planejar os conteúdos de ensino

Concluindo essa secção, ao apresentar aspectos das teorias que sustentam a práxis de professora formadora, entendemos que esse campo teórico se apropria das categorias língua e linguagem como práticas que se instauram em espaços sociais, gerando hierarquias de papéis discursivos, identidades sociais que produzem consensos e polêmicas acerca do que se propõe ensinar e produzir na sala de aula.

### **3 Das orientações e procedimentos para o ensinar pesquisando a língua**

Dos trabalhos de conclusão de curso expostos no Quadro I, três expressam referenciais da Pedagogia de Multiletramentos e do uso do protótipo didático como instrumento de geração de dados da pesquisa e, ao mesmo tempo, ferramenta metodológica para o planejamento das práticas de ensino: o trabalho com o gênero carta (SACHETO, 2015), a criação de *blogs* como ambiente de textos multimodais (COTINGUIBA, 2015) e a própria validação do protótipo como ferramenta metodológica para o ensino (SILVA, 2015). Os resultados dessas pesquisas esboçam e compreendem respostas às perguntas de quem as formulou e se referem à própria experiência das professoras pesquisadoras como espaço para a autorreflexão e deslocamentos epistemológicos exigidos pela necessidade de inovação do ensino e pelos desafios da aprendizagem impostas pelos alunos em contextos culturais abastecidos de cultura verbo visual.

Para Rojo e Moura (2012, p. 8) os protótipos didáticos assumidos pelas pesquisadoras como dispositivo teórico e metodológico para o desenvolvimento de pesquisa podem ser entendidos como

estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais. Essas modificações vão depender do contexto de aplicação do protótipo e da intenção do professor ao utilizar essa estratégia pedagógica, visto que ele parte de um trabalho com múltiplas linguagens e mídias para buscar uma ampliação do olhar crítico, ético e democrático do aluno. (ROJO, MOURA, 2012).

Observar o contexto natural de ensino, perguntar sobre as condições e produções desse ensino são posturas éticas de formulação de dados e achados das pesquisas que evidenciam a natureza dialógica e colaborativa de se persistir no objetivo de tornar-se professor pesquisador de sua própria práxis.

Ilustrando um dos produtos de aplicação do PD, a pesquisa de Silva (2015) definiu como objeto o uso do PD como estratégia para o ensino de português. Segundo essa autora, a própria docente colaboradora do estudo reconhece a continuidade e intercalação de enunciados em seus objetos de ensino, conforme transcrição no percurso de sua análise:

P: Olha gente, tudo o que nós falamos ou escrevemos é porque já ouvimos alguma coisa que faz referência a isso em algum lugar. É pra vocês saberem que tudo está ligado entre si. Deu pra entender? Tiveram coisas aqui dos textos, das imagens que a gente só percebeu a intertextualidade depois que leu os textos. Sabe por que? Porque nós temos dificuldades de leitura, não só do texto, mas também de imagens ... Olha, não é só o texto verbal, o texto não verbal, as imagens também constituem intertextualidade. Isso é um apanhado de informações que vão ajudar vocês a ler agora de uma forma clara não só as propagandas, como também qualquer texto. A partir de agora vamos prestar mais atenção nos detalhes dos textos, das propagandas, do que passa na televisão, vocês vão ver que assim vocês vão entender melhor o que leem. (SILVA, 2015, p. 79)

A primazia de retomadas de reflexões sobre o objetivo da pesquisa para o ensino de português foi uma diretriz orientadora para a conclusão dos estudos pelas mestrandas. A realização das aulas era planejada em colaboração com a professora da educação básica e contava com o uso de recursos midiáticos já existentes na unidade de ensino. No tocante ao uso do PD como instrumento gerador de dados e organizador das práticas de ensino, Silva (2015) constata que esse representou

uma pequena, mas provocadora, contribuição desta investigação para a reflexão e a ação a favor do ensino de Língua Portuguesa. O protótipo didático é uma ação concreta que deu certo e que pode contribuir para a melhoria do ensino em se tratando de estratégias metodológicas para as práticas de leitura e escrita. (SILVA, 2015, p. 121)

Além do reconhecimento de que na escola, espaço de realização da pesquisa e de imersão da pesquisadora, encontravam-se disponíveis distintos recursos tecnológicos, a professora colaboradora da pesquisa de Silva (2015) demonstrava que a exploração fora de plataformas digitais tendia a revelar aspectos de intercalação de gêneros e verbovisualidades, como no Excerto da aula transcrita por Silva (2015), em que P indica professora e A aluno ou aluna.

P: Então...gente presta atenção...esse anúncio foi publicado na Revista Veja do mês de janeiro desse ano...Viu aqui? Olha gente, a legenda é outro tipo de gênero discursivo, certo?

A2: Tia, legenda de filme é a mesma coisa?

P: É sim A2...olha gente, a legenda é um gênero discursivo, é uma informação, é aquele texto que aparece abaixo das figuras nos livros de vocês, como apareceu aqui no *slide*...nos filmes é a tradução das falas em outra língua, que aparece em baixo da tela, certo A2? Entendeu?

P: Vamos ver aqui gente do que se trata essa minissérie...ela foi baseada em um livro chamado “A empreitada da rua nova” de um autor chamado Carneiro Vilela [...]

P: Então gente, dentro deste texto [a propaganda] tem outro texto que nós conhecemos, qual é?...Nós conhecemos porque ouvimos muito nos casamentos. Quem sabe qual é?

A2: Eu sei é aquele “eu te prometo ser fiel até que a morte nos separe”.

P: Isso mesmo A2, é o juramento matrimonial que os noivos falam diante do padre ou do Juiz na hora do casamento, olha aqui no telão [mostra em *slide* o texto ilustrado do Juramento Matrimonial] diz assim “Eu te recebo como meu marido ou esposa e te prometo ser fiel, amar e respeitar, na alegria e na tristeza, na saúde e na doença, por todos os dias da nossa vida, até que a morte nos separe”.

P: Olha, este texto aqui [apontando para as imagens mostradas em *slides*] tem tudo a ver com a propaganda... quando se fez o texto publicitário de *Amores Roubados*, se fez com base nesse texto aqui, nesse discurso do casamento...fez ele com outra ideia mas mantendo a essência do texto... não precisa copiar o mesmo texto, só pega a ideia principal e aproveita em outro, entendeu?

P: Vamos lá gente...Esse outro texto aqui que vou mostrar aqui [apontando para os *slides*] é uma crônica. Nós também já estudamos sobre crônicas, lembra?

A1: Foi aquele texto do homem pelado tia? [risos]

P: Humm, você tá falando do texto de Fernando Sabino “O homem nú”?

A1: [risos] É...

P: Isso mesmo, é um exemplo de crônica,certo? Porque ela fala de coisas do dia a dia, do cotidiano da pessoa que escreve... agora nós vamos ver aqui uma crônica que faz a intertextualidade com esses textos que acabamos de ver aqui, certo? Quem escreveu essa crônica foi Martha Medeiros. (SILVA, 2015, p. 177)

A pesquisa de Sacheto (2015), ao tematizar a produção de cartas com turmas do Ensino Fundamental, também se propôs a produzir os dados a partir do planejamento de sequências didáticas constantes no PD. Esse estudo considerou que os alunos ao explorar esse gênero expressavam recursos verbos visuas na criação do texto, como: inclusão de imagens, gráficos, desenhos, supressão de parte da palavra e outras modalizações. Essa pesquisa relatou e ilustrou seus resultados por meio do “diário de bordo”, como apresentado por Bortoni-Ricardo (2008), afirmando-se a implicação da pesquisadora em formação e da professora colaboradora nas aulas observadas.

*Segundo encontro/ turma A – Consolidação do gênero Carta Pessoal:* Neste dia o mediador iniciou o encontro apresentando o gênero carta presente em outros gêneros. Foi feita a leitura do poema *Todas as Cartas de Amor são Ridículas*, de Fernando Pessoa, audição da música *A carta*, de Benil Santos e Raul Sampaio, e um episódio do desenho animado Chaves, intitulado *Um bom recado*. Os participantes demonstraram muito interesse nas apresentações dos gêneros, além de boa compreensão sobre a função social da carta. Foi solicitado que expusessem seu ponto de vista sobre a importância da carta, tanto para quem escreve quanto para quem a recebe. Durante a exploração dos gêneros, ao serem questionados sobre sua importância, uma educanda afirma que a carta é importante para que uma pessoa não se sinta sozinha, pois leva ao destinatário tranquilidade e faz com que este se sinta amado. Mencionou, ainda, que se uma pessoa se sente só, o fato de receber uma carta faz com que a pessoa se sinta mais tranquila.

O mediador fez uma abordagem mais profunda sobre o gênero e, ainda, expôs de que forma ele influencia na composição de outros gêneros, como músicas, filmes, poemas, romances, entre outros. Trabalhou, ainda, a intertextualidade entre os gêneros e apresentou a estrutura, as características e as peculiaridades do gênero carta pessoal e abordou a importância do gênero, mesmo com o advento das novas tecnologias. Foi exposto que conteúdo das cartas pessoais pode ser livre, de acordo com a necessidade comunicativa do remetente e da sua relação com o destinatário. Foi mediada uma discussão sobre a função social do gênero e a importância em alguns grupos sociais, como em abrigos de idosos e crianças, e neste momento os alunos questionaram, mais uma vez, quando haveria a troca. Antes de encerrar o momento, o mediador informou sobre o sorteio e logo em seguida distribuiu os papéis com os nomes dos destinatários, e solicitou que eles comecem a pensar no que escrever para seus interlocutores – Registro de aula do dia 24/04/2015. (SACHETO, 2015, p. 76)

Dentre outras contribuições ressaltadas pelas professoras pesquisadoras no intercurso de sua formação como mestre em Letras pelo PROFLETRAS da UESB, constatamos que o trabalho com os PD inclui e potencializa as práticas de oralidade, a intercalação de gêneros e a valorização de conhecimentos prévios pelo aluno e, nesse sentido, é um embrião que se modaliza e se ajusta às condições efetivas de ensino, uma atividade em constante readequação e construção; é um ponto de partida de um projeto maior.

A pesquisa de Cotinguiba (2015), tratando da criação do *blog* educativo, relatou que as sequências constitutivas do protótipo didático facultaram a distinção dos usos da oralidade na vida cotidiana e em espaços escolarizados, o que indicia, dentre outras questões, a presença da educação linguística.

É importante ressaltar que o recurso usado pela professora, ao se dirigir à classe, usando uma fala mais descontraída, mais informal, mais próxima do linguajar dos alunos foi muito oportuna. Essa estratégia, bastante difundida, é chamada por Bortoni-Ricardo de “eventos de oralidade”. Ao comparar a linguagem do diário pessoal, que é mais espontânea, mais próxima da oralidade, à linguagem de um *blog*, ela teve a oportunidade de estabelecer



diferenças entre a variedade da língua usada no ambiente sociolinguístico da criança das culturas de letramento fornecidas pela escola. A atitude pedagógica foi de respeito e de consideração pela diversidade linguística dos alunos, houve sensibilidade por parte da professora em não considerar as diferenças como erros, e, sim, como variações sociolinguísticas. (COTINGUIBA, 2015, p. 91)

Da releitura das pesquisas concluídas, podemos afirmar que as mestrandas tomam o Livro Didático de Português (LDP) como recurso para pesquisa de textos, conferindo novo uso e exploração desse para as suas aulas. Consideramos relevante esse depoimento das mestrandas e, dialogando como Rojo e Batista (2003), concordamos que o Livro Didático de Português cristaliza um único modo de exploração da língua e define a hierarquização das práticas curriculares que, em um outro e novo paradigma de formação docente, requerem ser desestabilizadas. Essa reflexão das mestrandas tende a provocar rupturas na organização do trabalho pedagógico:

em todos os domínios de ensino de língua materna nos quais os livros são avaliados, há o privilégio da norma culta, língua padrão, língua escrita, gêneros e contextos de circulação pertencentes à cultura escrita [...] A prioridade para a norma e a forma também é vista nos trabalhos de reflexão sobre a língua, pautados na gramática normativa e baseados nas formas cultas da língua padrão, nunca explorando diferentes variedades sociais ou geográficas da língua efetivamente em uso. Mesmo a presença de propostas de interações orais, devidas às indicações oficiais (PCN) de que o oral formal público deva ser tomado como objeto de ensino, passa ao largo do contraste seja entre as formas orais – em sua variedade e heterogeneidade – e as formas escritas em língua padrão, seja entre as diferentes variedades do oral em si. (ROJO, BATISTA 2003, p. 19)

Os breves destaques transcritos das pesquisas de Cotinguiba (2015), Silva (2015) e Sacheto (2015) nos permitem questionar vários aspectos que se ausentam na constituição de uma prática pedagógica dialógica para o ensino de português. Ao se suportar em pesquisar o funcionamento dos gêneros do discurso inseridos no protótipo didático, as pesquisas afirmam a importância da concepção sociointeracionista da linguagem para respaldar o planejamento de ensino, afirmam a necessidade de se considerar o contexto heterogêneo e complexo das produções discursivas da sala de aula, com a assimetria de papéis que constituem as identidades dos sujeitos aluno e professor, bem como a pertinência de se pensar em novas formas para intervenção pedagógica na sala de aula, por meio do uso e aplicação de recursos e instrumentos que desestabilizem práticas tradicionais de aprendizagem e provoquem a autonomia do aprendiz (professor e aluno). Nas palavras de Cotinguiba (2015):

O Projeto didático ora apresentado, organizado em torno da criação de um *Blog*, objetivou criar um protótipo que mesclasse diferentes linguagens. Durante o desenvolvimento, percebeu-se que foi um trabalho rico, versátil, cooperativo. Com essas características, permitiu aos alunos um diálogo entre a Língua Portuguesa e outras áreas do currículo. Mesmo involuntariamente, os alunos abordavam outros conteúdos, estabeleciam relações, faziam inferências, demonstrando que houve, de fato, uma interação entre o aluno e o objeto do conhecimento. Nesse sentido, pode-se dizer que houve um direcionamento para um trabalho interdisciplinar, mediado pela ferramenta *blog* e pelos letramentos multissemióticos. A referência de aula em forma de protótipo didático (modelo vazado que possibilita organizar o processo de ensino-aprendizagem), articulado à luz dos multiletramentos possibilitou uma prática de ensino mais dinâmica e flexível, pois não se trabalha com modelos fechados, acabados.

Nesta proposta, a própria concepção de aula é ressignificada. Percebeu-se a sala de aula como um espaço de encontros: de trocas afetivas, de humanização, de valorização das diferenças, de intercâmbio das culturas e da busca de conhecimento. Nesse espaço, as diversidades e as especificidades de cada grupo, de cada indivíduo, precisam ser trabalhadas para que não entrem em choque, mas se tornem ocasião para o diálogo e para o exercício de experiências criativas, pois o desenvolvimento do ser humano não está somente fundado em aspectos cognitivos. (COTINGUIBA, 2015, p. 111)

Por isso, e também por tantos outros argumentos que assumem a implicação do professor pesquisador e a complexidade de se promover educação linguística, é que consideramos que vale a pena debruçar o olhar investigativo sobre os processos formativos de nos constituirmos enquanto professores e professoras de português, bem como perspectivar enredados no diálogo com o Outro as possibilidades de rupturas com paradigmas homogeneizantes e uniformes de pesquisar a docência e do ensino de Língua Portuguesa.

#### **4 Considerações finais**

Como professora formadora de professores e professoras, como pesquisadora filiada ao campo da Linguística Aplicada, comprometo-me com os resultados dos estudos por mim orientados e com os sujeitos autores de suas pesquisas. Dessas pesquisas concluídas, é possível identificar duas direções para o exercício da docência em Língua Portuguesa: o enquadre discursivo para análise das práticas de ensino e o enfoque etnográfico da microcultura educacional para potencializar as interações verbais de exploração dos objetos de ensino.

As aulas de português precisam se deslocar da sua natureza prescritiva para atender as expectativas dos alunos. Esses estão a aguardar que o livro impresso, feito de papel e letras que

se conservam do mesmo tamanho e formas ao longo dos anos de uso escolar, possam conviver com os recursos digitais, que são maleáveis, moldáveis e integrantes dos protótipos didáticos.

Concluo este texto com essas provocações, revozeando os achados de algumas das pesquisas por mim orientadas no PROFLETRAS, mas consciente de que a força da tradição ainda nos imobiliza para qualificar o ensino, a formação docente. Contudo, emergem-se novas possibilidades éticas e estéticas de trabalho com a Língua Portuguesa, como patrimônio cultural e objeto de didatização da instituição escola, no afã de que o ensino de Língua Portuguesa seja tratado como ensino de cultura e identidades discursivas que impacta na constituição da autoria do sujeito aprendiz, no domínio das competências estruturais e discursivas do sistema, na modalização de modos e gestos de ensino e aprendizagem em um viés dialógico.

Trabalhar com uma visão mais contemporânea de educação, conscientizando-se de que a produção de conhecimento nos contextos de ensino é uma ação ideológica que envolve relações de poder instauradas nos processos de interação verbal, supõe avançar na formação de docentes de Língua Portuguesa, revisando a compreensão de língua hegemônica apresentada nos manuais didáticos e diretrizes de ensino, para que se concretize essa outra virada epistemológica para o ensino: a produção de sentidos extraída de suas práticas por meio de uma abordagem discursiva de construção e exploração dos objetos de ensino.

## Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 4. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988a.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni, José Pereira Jr et al. 4. ed. São Paulo: Unesp: Hucitec, 1998b.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**. Ensino de língua x tradição gramatical. Mercado das Letras. Campinas, 1997.

COTINGUIBA, D. N. S. **Blog educativo: multimodalidade e multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa**. 169 f Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado

Profissional em Letras, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. New York: MacMillan, 1986.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

JORDÃO, C. M. Identidades e letramentos em discurso. In: SILVA, K. A.; ARAÚJO, J. (Org.). **Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 59-81, 2006. DOI: <https://doi.org/10.2307/40264511>.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel, Assoeste. 1984.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo, Martins Fontes. 1991.

SACHETO, L. M. S. F. **Cartas Pessoais: Uma proposta didática de leitura e escrita com alunos do Ensino Fundamental**. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

ROJO, R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, leitura e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras. 2003.

SIGNORINI, I. Apresentação. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, N. T. **O protótipo didático como estratégia para o ensino de Língua Portuguesa**. 189 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

Artigo recebido em: 30.07.2016

Artigo aprovado em: 06.10.2016

**Leitura de texto multimodal:  
explorando a charge no ensino de Língua Portuguesa**  
**Reading multimodal text: Exploring charges in the Portuguese-language classroom**

Aluizio Lendl Bezerra\*  
Eliete Alves Lima\*\*  
Marcos Nonato Oliveira\*\*\*

---

**RESUMO:** A forte presença da multimodalidade nos eventos comunicativos na pós-modernidade passou a exigir dos sujeitos novas habilidades leitoras, fazendo surgir a necessidade de uma abordagem multimodal nas aulas de Língua Portuguesa. Este artigo tem como objetivo abordar o ensino de leitura através de uma abordagem multimodal, explorando a charge com dez alunos do Ensino Fundamental. Os dados coletados de forma aleatória foram analisados à luz de Kress e Van Leeuwen (2006). Os resultados mostraram que os alunos passaram a considerar os elementos multimodais que compõem as charges, tornando, assim, o processo de atribuição de sentido mais detalhado e criterioso. A análise de textos multimodais considerando a linguagem verbal e a não verbal favoreceu a efetivação de uma leitura mais profunda; contudo, o desenvolvimento do posicionamento crítico ainda necessita de mais prática para se efetivar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Multiletramentos. Texto multimodal. Leitura. Ensino. Charge.

---

**ABSTRACT:** The strong presence of multimodality in communicative events in post-modernity has required that readers develop new reading skills. This in turn has required a multimodal approach to Portuguese language teaching. This article takes a multimodal approach to the teaching of reading by exploring charges in a middle school classroom with ten students. Randomly collected data were analyzed drawing on Kress and Van Leeuwen (2006). The results showed that students began to consider other multimodal elements that make up the charges, thus developing a more insightful and detailed process of meaning construction. The analysis of multimodal texts considering both verbal and non-verbal languages promoted a deeper reading, but practice is still required for the students to take a critical stand before the texts.

**KEYWORDS:** Multiliteracies. Multimodal text. Reading. Teaching. Charge.

---

---

\* Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestrado Profissional em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É formador de professores de Língua Portuguesa na educação básica e professor temporário na área de Linguística do Curso de Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA), onde coordena o Projeto de Extensão Ampliando Linguagens e Tecnologias (ALT) e o Projeto de Iniciação Científica “Imagens de Si, modos de Ser”, atualmente dedica-se a pesquisa acerca do ensino de língua com foco nas práticas sociais.

\*\* Professora da Educação Básica e Mestrado Profissional em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

\*\*\* Professor do Programa de Mestrado Profissional e Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Coordenador do Grupo de Pesquisa e Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE) vinculado ao Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Atualmente dedica-se à pesquisa acerca do ensino de línguas mediado pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação.

## 1 Introdução

Pesquisas (AMARILHA, 2012; ROJO, 2010) têm sido realizadas buscando respostas para os processos responsáveis pelo desenvolvimento da leitura e pelo melhoramento da sua eficácia no ensino. É consenso entre os estudiosos (CALLOW, 2005; DIONÍSIO, 2006) que o fazer pedagógico precisa ser revisto, de forma a tornar a leitura um meio capaz de levar o indivíduo a construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social. Nesse sentido, a pós-modernidade tem exigido habilidades de leituras capazes de atender a multiplicidade de modos semióticos que têm construído os significados. Esses modos, por sua vez, são formados por linguagens variadas, constituídos por palavras, imagens, cores, sons e movimentos que se integram na complementação do sentido.

Os estudos sobre os elementos constituídos nos textos multimodais ganharam destaque internacional a partir dos princípios propostos por Kress e van Leeuwen (2001, 2006 [1996]), na *Gramática do Design Visual*, que apresenta a fundamentação teórica para se analisar as relações imagéticas nas diversas mídias. Em âmbito nacional, Dionísio (2006, 2014) tem mostrado importantes trabalhos produzidos com o objetivo de ressaltar como a multimodalidade está presente na linguagem, seja ela oral ou escrita. Ainda em esfera nacional, outras pesquisas têm mostrado a importância do trabalho com o texto multimodal como o de Nascimento e Sousa (2014), contudo, não têm abordado a charge como elemento de ensino do texto multimodal. Barbosa e Araújo (2014) trabalharam com leitura multimodal, entretanto, o trabalho mostra uma experiência *on-line*. Lima e Silva (2014); Oliveira, Silva e Carvalho (2015), por outro lado, mostraram uma análise multimodal em charges, porém, tais contribuições não foram aplicadas ao ensino. Este artigo tem como objetivo abordar o ensino de leitura através de uma abordagem multimodal<sup>1</sup>.

Assim, ressaltamos a pertinência deste trabalho, por estar intimamente ligado ao ensino, transformando diretamente os modos de leitura de alunos brasileiros, a partir de uma *conscientização linguística*, conforme afirmou Grabe (2002). Podemos afirmar que contribui ainda com a disseminação do texto multimodal e um ensino de língua que vá além da frase, como ferramenta importante tanto para professores, por mostrar uma abordagem de ensino

---

<sup>1</sup> Trabalho fruto do trabalho de conclusão final, intitulado *Multimodalidade e leitura crítica: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa*, defendido em 13 de novembro de 2015, no Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no *Campus CAMEAN*, em Pau dos Ferros.



possível de ser replicável, como para os alunos que, por sua vez, tornam-se leitores de textos constituídos por diversos modos semióticos. Dentro dessa situação, escolhemos organizar este estudo, inicialmente, expondo nossas concepções de ensino de leitura e as novas formas de letramentos. Em seguida, tratamos do conceito de multimodalidade e da perspectiva por nós adotada. Nessa sequência, decidimos elaborar um quadro metodológico delimitado para que possa servir de modelo a ser replicado, por fim, tratamos da análise das questões respondidas pelos alunos, discutindo sobre a apreensão de uma postura multimodal no processo de ensino/aprendizagem.

## **2 Ensino de leitura e multiletramentos**

Iniciamos esta seção traçando um o perfil acerca das nossas concepções sobre o ensino de leitura e os multiletramentos. Julgamos necessária essa postura por entender a grande quantidade de concepções presentes no contexto atual. Logo, esse levantamento traça os contornos que podemos adotar em nossas práticas de sala de aula. Destacamos, mais uma vez, ser apenas um contorno, pois entendemos como elemento central deste trabalho a exposição de nossa ação em sala de aula. Nesse sentido, olhando para alguns pressupostos defendidos pelos estudiosos da linguagem, destacamos que o ensino de Língua Portuguesa deve proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura, como resultado do domínio do funcionamento da linguagem em diversos domínios de comunicação. Rojo (2012), desse modo, destaca que as práticas de linguagem são socialmente situadas e que não é possível compreender os textos fora dos contextos sociais e históricos. Assim, entendemos que o ensino de Língua Portuguesa precisa (res)significar a noção de texto, cujo foco era o verbal e passar a considerar a diversidade de arranjos que a escrita tem apresentado em função das mudanças nas formas de comunicação.

Em consequência dessas mudanças, nossos modos de ler os textos estão sendo reelaborados. Segundo Dionísio (2006, p. 138), frequentemente se observa a combinação de material visual com a escrita, cada modo de representação da linguagem deve ser considerado no momento da leitura, ou seja, “todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função [...] na construção de sentidos dos textos”. Conforme apontou Rojo (2012), os sentidos dos textos não podem ser construídos considerando-se apenas os aspectos verbais, portanto:

É preciso perceber que as imagens (estáticas ou dinâmicas) e os sons são concluintes de uma obra que, ao considerá-los, a elaboração de sentidos tomará muitos outros caminhos além daquele formado estritamente pelas palavras. Com isso, os textos passam a ser entendidos como ‘modos de dizer’ que não precisam ser exclusivamente escritos: podem também apresentar elementos visuais e sonoros ou acontecer formas estáticas ou em movimento, como vemos em filmes ou propagandas. [...] isso construiria a multimodalidade ou multissemiose dos textos, as quais instauram várias possibilidades de construção de sentido. (ROJO, 2012, p. 182)

Essa forma de conceber texto é consequência das novas práticas de leitura e escrita suscitadas pelas inovações sociais que criam a necessidade de novas reflexões sobre o ensino e a formação do leitor nas aulas de Língua Portuguesa. Ainda conforme Rojo (2012), as novas práticas sociais demandam leitores mais críticos que sejam capazes de ler e atribuir sentido a textos cada vez mais multissemióticos. Nesse sentido, a formação do leitor deve partir do pressuposto de que a construção de significados não se limita ao processo de decodificação. A leitura e a produção de significados podem variar na medida em que as semioses são organizadas e reorganizadas dentro dos textos. Além disso, é fundamental que os alunos entendam que os sentidos são produzidos numa conexão entre o processo histórico, político, social e do contexto de produção da obra. A esse respeito, os PCN (2010, p. 70) acrescentam: “o leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando a partir do que está escrito, elementos implícitos [...]”. Para que o processo de leitura seja ampliado, o sujeito precisa estabelecer relações entre os seus conhecimentos prévios e o texto, refletindo sobre as informações transmitidas. Um leitor crítico é capaz de atribuir valor às informações veiculadas, construindo, assim, o seu posicionamento.

Nessa senda, Rojo (2012, p. 152) afirma ainda que a leitura é (res)significada a cada momento graças a seus leitores, às situações comunicativas e às novas práticas digitais, multimodais e multimidiáticas de letramento<sup>2</sup>. Logo, o ensino de língua materna precisa promover novas práticas pedagógicas que contemplem os atuais letramentos que inovam as relações sociais. As novas relações sociais e históricas e os instrumentos multissemióticos estão impulsionando a escola, e mais especificamente a disciplina Língua Portuguesa a trabalhar com foco no desenvolvimento de competências de leitura que envolvam diferentes semioses como “imagens estáticas ou em movimento, as cores, os sons os efeitos computacionais etc.”.

---

<sup>2</sup> Entendemos letramento como práticas sociais e históricas que acompanham gradativamente o processo de desenvolvimento da sociedade.

Destacamos, então, que os textos que contemplamos socialmente são misturas de várias culturas oriundas de diferentes letramentos que se caracterizam por escolhas pessoais e políticas. Esses textos são resultado da grande produção cultural atual e é marcada pela hibridização de gêneros textuais. Essa hibridização se refere à multiplicidade de semioses que é característica dos textos de circulação social. Muitos são os elementos que compõem os textos; eles apresentam imagens, arranjos de diagramação, cores, formato das letras, movimentos, sons etc. É essa hibridização que exige que o leitor considere todos os elementos que compõem esses textos.

Atualmente, essa mobilização de competência dos sujeitos para a compreensão das múltiplas semioses exige do professor competências capazes de lidar com esse hibridismo. Desse modo, uma corrente que surgiu com o viés no estudo da realização desses eventos e práticas híbridas foram os multiletramentos.

O termo multiletramentos surgiu no intuito de agregar as atuais discussões referentes às novas pedagogias do letramento que, por sua vez, se difere do conceito de letramentos por este se referir à multiplicidade e variedade das práticas letradas da nossa sociedade e aquele fazer referência tanto à multiplicidade cultural quanto à semiótica de constituição dos textos (ROJO, 2012). Destacamos aqui a multiplicidade de culturas que, segundo García-Canclini (2008 [1989]), as produções culturais atuais são marcadas por textos híbridos, oriundos de diferentes letramentos e de diferentes campos. Segundo o autor, as misturas têm assumido um lugar de destaque, abrindo espaço para novas formas de comunicação privilegiando as variedades de uso da linguagem. Quanto à multiplicidade de linguagens (modos, semioses) presentes nos textos em circulação, segundo Rojo (2012, p. 21), é o que constitui a multimodalidade que exige multiletramentos, ou seja, novas capacidades para leitura e compreensão.

... são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio (vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação). São requeridas novas práticas – de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas de análise crítica... (ROJO, 2012, p. 21)

Nesse caso, é preciso desenvolver nos alunos competências voltadas para o domínio de práticas letradas em relação à linguagem em suas variadas combinações. Os multiletramentos exigem e incentivam a preparação de um aluno crítico, autônomo, sujeito de sua aprendizagem, e criador de sentido. O aluno tem que aprender a interagir em ambientes

interativos cujos textos são multimodais. Uma das habilidades para interagir nesses ambientes é ter conhecimentos sobre os modos semióticos e entender que a escolha com base na combinação de imagens, sons e/ou palavras depende de propósitos e contextos definidos. Assim sendo, destacamos na próxima seção um pouco sobre nossas concepções desses modos semióticos que são essenciais para o desenvolvimento das novas práticas, tanto de produção quanto de análise crítica (ROJO, 2012).

## 2.2. Leitura do texto multimodal

Os espaços de aprendizagem precisam despertar para um ensino que considere o panorama imagético dos textos, pois de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), os textos que circulam na sociedade atual são na sua maioria constituídos por imagens. Essas imagens não são ignoradas pelos leitores e são mobilizadas no processo de compreensão leitora. A prática de letramento da escrita, segundo Dionísio (2006), deve ser associada à prática de letramento da imagem, do signo visual. Este letramento é a leitura competente de imagens nas diversas práticas sociais, é a habilidade de ver, compreender, atribuir sentido e expressar o que foi interpretado através da visualização. O letramento visual possibilita, assim, que o indivíduo relacione as informações e ideias contidas em um espaço imagético situando-as no seu contexto, determinando se são válidas ou não para a construção do seu significado. Nessa perspectiva, Dionísio (2006) mostra que imagem e escrita se articulam para compor o sentido dos textos. Dessa forma, interpretar uma imagem é um processo que envolve o verbal e outros fatores do mundo social e cultural. O letramento visual é um caminho complexo que exige prática pedagógica coerente e consistente. O elemento visual precisa deixar de ser considerado apenas ilustrativo e passar a ser visto, segundo Kress e Leeuwen (2000), como uma mensagem organizada e estruturada – conectada ao texto verbal.

No que se entende do termo letramento visual, trata-se de novas modalidades de práticas de leitura e escrita. Isto é, além da habilidade de ler e escrever, o indivíduo deve possuir a competência de utilizar a informação visual, integrando os significados que esta informação fornece. O letramento visual deve preparar os alunos para a nova demanda social que solicita novas capacidades de leitura. A esse respeito, Oliveira (2006, p. 12) afirma:

... de coadjuvante nos textos escritos, a representação visual começa a tomar ares de ator principal. O que antes era apenas um adendo ao texto verbal, hoje se mostra um formato instrucional com possibilidades pedagógicas tão eficazes quanto o texto linear, dotado de vida própria e capaz de recriar,

representar, reproduzir e transformar a realidade por si, segundo parâmetros comunicativos específicos.

O letramento visual se tornou mais um objetivo a ser alcançado pela escola. Muitos estudiosos, dentre os quais destacamos Dionísio (2006), Kress e van Leeuwen (2006) apontam a urgência da escola em enfatizar a modalidade visual, focada no letramento visual. É necessário refletirmos sobre a noção de leitura como um processo de diálogo com o objeto lido. Nessa dimensão, é preciso conceber a presença da imagem como um elemento que constitui o texto através da linguagem visual. Essa configuração textual possibilita uma leitura mais crítica e contribui para se exercitar o pensamento reflexivo.

Para Kress e van Leeuwen (2006), o letramento visual assegura ao aluno o desenvolvimento de habilidades interpretativas relacionadas às imagens e permite o desenvolvimento de conceitos e de ideias referente aos textos visuais. Essa afirmação reforça a necessidade de o aprendiz adquirir a capacidade de construir significado visual através de questionamentos, procurando respostas sobre múltiplos significados de uma experiência visual. Esse fato traz à tona outra característica do letramento, a criticidade como ação capaz de gerar transformação. Para Rojo (2012, p. 135), “um letramento crítico deve buscar exatamente isso: a constituição de sujeitos éticos, democráticos, e críticos”. Assim, os conceitos de texto e de leitura ultrapassaram os aspectos lineares e ganharam novas configurações, ou seja, ganharam caráter multimodal. Essa nova forma de conceber os textos e o ensino é enfatizada também pelos PCN (2010, p. 7) quando explica que é necessário “utilizar diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais”. Saber empregar as várias manifestações da linguagem em contextos diversos é fundamental no processo comunicativo. Constitui também uma competência que deve ser desenvolvida pelos alunos.

Essas competências são fundamentais para construção do sentido dos textos. Oliveira (2006) destaca que na sociedade contemporânea essa construção envolve outras modalidades comunicativas, dentro de uma concepção multimídia de texto que considera todas as marcas tipográficas, topológicas e imagéticas. Nessa visão, o letramento visual precisa ser aprendido e ensinado, assim como a leitura e a escrita, e os prováveis efeitos de sentido suscitados pela junção de linguagens – verbal e imagética. Atribui-se às imagens, assim, as mesmas condições conferidas ao elemento verbal. O visual e o verbal se relacionam e se modificam conjuntamente. Nesse sentido, Kress e van Leeuwen (2006, p. 3) enfatizam:

As estruturas visuais produzem significado, assim como as estruturas linguísticas. Entretanto, as interpretações das experiências são diferentes, além de gerarem formas de interação social diferentes. Os significados que podem ser compreendidos pela linguagem e pela comunicação visual coincidem em parte, isto é, algumas coisas podem ser expressas tanto visualmente quanto verbalmente; e em parte elas divergem – algumas coisas podem ser ‘ditas’ somente visualmente, outras somente verbalmente. Mas, mesmo quando algo pode ser ‘dito’ tanto visualmente quanto verbalmente a forma como será expressa é diferente.<sup>3</sup> (tradução nossa)

Nas afirmações de Kress e van Leeuwen, é possível percebermos que as imagens constituem representações textuais que desempenham papel em contextos variados. Para Dionísio (2006), os elementos visuais e verbais provenientes de diferentes domínios discursivos, combinam-se, recombina-se e se integram para favorecer o processo de aprendizagem. O emprego das imagens nos mais variados ambientes demonstra outra forma de representar a realidade e de construir significados. A inclusão visual no contexto dos multiletramentos mostra como as imagens definem as mensagens e trazem à tona os princípios que orientam a comunicação visual, como fatores constituintes dos textos. As imagens na condição de aspectos que compõem os textos também são responsáveis pelos sentidos que são comunicados. Callow (2005) argumenta que o letramento visual é a capacidade de um indivíduo ler e compreender imagens. O texto visual, de acordo com os pressupostos do referido autor, permite interações entre os discursos através do emprego de elementos como luminosidade, textura, formas, espaços, cores, organização etc., por meio da junção com aspectos do contexto que produzem significado.

Através dessas discussões relativas ao letramento visual, propõe-se considerar os referidos pressupostos para nortear a nossa pesquisa. Essa noção inclui não só a habilidade de ler, compreender e interpretar múltiplos significados presentes nos textos multimodais, mas também ser capaz de construir seus próprios significados em estruturas textuais compostas por várias semioses, incluindo a imagética.

---

<sup>3</sup> The structures produce visual significance, as well as the linguistic structures. However, experience of the interpretations are different, besides generating different forms of social interaction. The meanings that can be understood by language and visual communication coincide in part, that is, some things can be expressed both visually and verbally; and partly they differ—some things can be 'spoken' only visually, others only verbally. But even when something can be 'told' both visually and verbally how is expressed it is different.



### 3 Metodologia

Em nossa pesquisa, para a organização e a análise dos dados, selecionamos um grupo de dez alunos<sup>4</sup>, pertencentes ao 9º ano “A” do Ensino Fundamental da escola pública na cidade de Almino Afonso, localizada no interior do estado do Rio Grande do Norte, dentre os 24 que compõem a turma que se envolveram na pesquisa. No nosso processo investigativo, a coleta de dados se deu por meio da aplicação de sequências didáticas. O trabalho de intervenção esteve centrado, na prática de leitura de textos multimodais na sala de aula, a partir do desenvolvimento de atividades múltiplas e variadas. Organizamos as aulas em uma sequência de ensino, funcionando como uma ferramenta norteadora da aula, favorecendo a organização do processo ensino aprendizagem, encaminhando-o de forma sistemática e prazerosa, tendo como foco a leitura de textos multimodais, priorizando os multiletramentos como forma para ampliar a noção de texto e de leitura.

Para tanto, decidimos trabalhar com charges, por serem textos que apresentam múltiplos modos de linguagem e possuir um caráter de, em sua maioria, crítica social. As charges são textos de caráter opinativo que emitem críticas políticas, sociais, esportivas, entre outras. Como gênero textual, a charge constitui uma ação social que se situa num contexto específico, onde o chargista expõe seu ponto de vista de forma crítica.

As charges são um gênero que une geralmente linguagem verbal e visual. As falas das personagens, títulos e legendas são bastante comuns nas charges. As imagens são elementos indispensáveis. Também são frequentes as cores. Podemos afirmar que seus elementos verbais e não verbais constituem um todo comunicativo. O leitor de charge tem que se manter informado para poder captar seu teor crítico, já que a charge reúne muitas informações. O objetivo do texto chargético é conduzir o leitor a construir uma opinião crítica a respeito do tema abordado. Nesta pesquisa, escolhemos charges retiradas da internet.

Desse modo, as sequências foram organizadas em torno dos seguintes momentos. O primeiro foi destinado ao contato inicial com os textos, escolhemos dez charges da internet para que os alunos verificassem todos os elementos multimodais presentes no material a ser lido; o segundo momento, consistiu-se em sessões de duas aulas de 50 minutos, com muitas charges de diversos autores, trazidas tanto por nós, quanto pelos alunos. Essas aulas foram voltadas à

---

<sup>4</sup> A seleção dos alunos foi realizada por amostragem aleatória simples. Atribuímos a cada participante um número único depois selecionamos os dez alunos de maneira casual.

leitura e exploração do sentido do texto, considerando todos os elementos responsáveis pela sua constituição; no terceiro momento, expomos novas charges, retiradas da internet, no projetor multimídia e mediamos discussões a respeito da constituição de sentido; no quarto momento, aplicamos atividades com questões referentes à leitura para que os leitores apresentassem sua compreensão crítica em relação aos textos trabalhados. Vejamos, nos Quadros 1 a 4, como os passos metodológicos ficaram sequenciados.

Quadro 1 – Aula 01: Primeiro momento

Apresentação de charges	Material impresso
	Material projetado
Discussão coletiva verificando quais os conhecimentos prévios sobre o gênero textual	Como são organizadas as charges?
	Quais temas são abordados nesses textos?
	Onde são veiculados?
	Qual é a intenção comunicativa?

Quadro 2 – Aula 02: Segundo momento

Apresentação de uma charge no projetor e análise dos seguintes elementos.	Texto verbal – estilo, significação, valores veiculados (sentidos e conteúdos abordados no enunciado e sua realidade sociocultural). Cores – fontes. Participante.
---	--

Quadro 3 – Aula 03: Segundo momento

Proposta discutida a partir de projeção. Que participantes aparecem na charge? Como cada um está representado? Quais suas características? As charges são gêneros textuais que fazem críticas chamando atenção para problemas que afetam a população. Sendo assim, podemos afirmar que os argumentos do médico constituem uma forma de crítica social? A quem ela é destinada? Argumente. Como os não verbais (imagens, cores, expressões) nos ajudam a entender as informações que estão sendo veiculadas pelo texto?
---

Quadro 4 – Aula 04: Terceiro momento

Atividade disponibilizada em impresso para resolução coletiva
Sobre o que ela fala? É um problema atual? Você lembra algum exemplo relacionado ao assunto? Há solução para o problema? Qual o posicionamento das imagens? Que relação é estabelecida entre o texto verbal e o visual? Observando apenas um modo textual (visual ou verbal) é possível atribuir sentido ao texto? Por quê? Em sua opinião qual o principal objetivo da charge? Qual o seu posicionamento em relação às informações transmitidas pelo texto? Apresente seu ponto de vista.

No primeiro e no segundo momento, as respostas dadas pelos alunos foram orais, no terceiro e último momento as respostas foram respondidas pelos alunos com papel e caneta. Em seguida, pegamos esse material, tabelamos e submetemos à análise a luz da teoria já citada. A seguir, veremos o resultado das análises.

#### 4 Resultados

Passaremos, então, a analisar as respostas dos alunos coletadas por meio de entrevistas, que constituem as atividades finais da sequência de ensino. Nessa etapa, foram trabalhadas quatro charges com temas variados, coletadas da internet. Iniciamos as atividades apresentando a charge e discutimos coletivamente as principais características e funções do gênero. Em seguida, passamos para a realização de leitura e análise interpretativa da charge.

Nesse sentido, para compreender se o ensino com textos multimodais realmente promove uma leitura mais atenta aos elementos que compõem o texto, realizamos uma entrevista que teve como objetivo verificar que mudanças os alunos percebem na sua forma de ler e atribuir sentido aos textos, após a aquisição de conhecimentos referentes à organização e aos elementos que compõem os textos multimodais. Para compreender quais mudanças ocorreram, efetuamos a entrevista composta por duas questões, ambas voltadas para os efeitos provocados pelo processo interventivo. Optamos pela aplicação de uma entrevista previamente estruturada e gravamos em áudio todas as respostas que serão transcritas a seguir. Durante a realização da entrevista buscamos apreender se o trabalho com os textos multimodais possibilitou o desenvolvimento de competências leitoras, se abriu espaço para uma visão crítica em relação às leituras, às ideias, aos conceitos, às ideologias e aos valores que são veiculados pelos textos. Prosseguiremos apresentando cada questão e suas respectivas respostas, conforme pode ser observado a seguir:

*Questão 01: Após participar das aulas e realizar as atividades que envolveram leitura e interpretação de textos multimodais, houve mudanças na sua forma de ler e interpretar textos?*

A1: *Passei a ler prestando mais atenção a todos os elementos que formam os textos [...] tentando relacionar todos esses fatores para poder entender o sentido do texto.*

A2: *Antes eu só observava a parte escrita achava que os outros elementos eram apenas para enfeitar, agora fico atento a todos os elementos presentes no texto [...].*

A3: *Mudei a minha maneira de ler porque passei a observar todos os elementos (verbais, visuais) que estão colocados no texto [...]*

A4: *Comecei a ler de outra forma*, com mais segurança prestando atenção a todos os elementos que estão envolvidos. [...]

A5: [...] após conhecer melhor a forma como os textos são organizados *passsei a ler com mais segurança e observando todos os elementos* [...].

A6: Eu considerava apenas a parte escrita e com as orientações da professora *comecei a relacionar todos os fatores que formam os textos* [...].

A7: Eu lia considerando só a parte verbal e *comecei a ler associado todos os elementos que formam o texto* [...].

A8: Mudei minha forma de ler porque eu prestava mais atenção a parte verbal ... então *passsei a observar todas as coisas que estão no texto*.

A9: Percebi que para a leitura ser melhor é preciso *ler prestando atenção a todos os elementos* que estão no texto e também no contexto [...].

A10: Agora sei da necessidade de *ler considerando todos os elementos* que aparecem nos textos [...].

As respostas dos alunos mostram que eles perceberam que as combinações de imagens, de cores também comunicam igualmente à parte linguística, por isso, têm seu valor no processo de constituição dos textos. Essa consciência da importância dos modos semióticos presentes nos textos torna a leitura mais completa e significativa, possibilitando, como afirmam Kress e van Leeuwen (2001), a apreensão de que cada modo semiótico tem sua potencialidade de representação e comunicação o que garante ao produtor e ao leitor o estabelecimento de uma convergência de fatores sociais, culturais para poder atribuir sentido ao material lido. É possível afirmarmos que os alunos compreenderam que a realização da conexão entre o verbal e o visual é tarefa do leitor, ou seja, deles e, que a referida conexão é indispensável para se ler os textos que circulam no nosso meio social, como comprovamos observando suas respostas. Assim, pudemos verificar que o processo interventivo foi produtivo e provocou mudanças bem positivas no desenvolvimento leitor dos nossos alunos.

A formação crítica é o foco nesse nosso trabalho, por isso, direcionamos a segunda questão para compreendermos se os alunos avançaram durante esse processo em relação ao desenvolvimento da criticidade. O desenvolvimento da criticidade representa um grande crescimento leitor e demonstra competências para se questionar valores implícitos (ROJO, 2013). Baseados nesses pressupostos, questionamos os alunos sobre quais foram suas apreensões em relação ao seu desenvolvimento enquanto leitores críticos.

*Questão 02: Ler textos multimodais contribuiu para a realização de uma leitura mais crítica?*

A1: Consigo ler de forma mais crítica porque *procuro identificar intenções* [...].

A2: Sim, quando analisamos todos os fatores que formam o texto e os elementos sobre *a intencionalidade* [...].

A3: *Ler observando todos os elementos torna a leitura mais completa* porque facilita associação entre os elementos verbais e não verbais e as coisas sociais.

A4: Sim, quando a gente considera todos os fatores que estão sendo colocados nos textos a nossa forma de ler se tornar *mais interessante* [...].

A5: Depois que comecei a ler os textos observando todos os aspectos que estão nos textos *entendo melhor*.

A6: Sim, ler prestando atenção a todos os elementos e o contexto *faz com que a leitura fique mais clara e tudo seja entendido*.

A7: É possível porque *a leitura se torna mais completa* já que considera todos os elementos que estão envolvidos no texto.

A8: Fazer a leitura prestando atenção... a todos os elementos *facilita o entendimento e faz com que a gente possa se posicionar*.

A9: Passei a ler com mais atenção em todos os elementos que formam os textos e aos elementos culturais e *passei a compreender melhor os textos* [...].

A10: Ler considerando todos os elementos faz com que *a gente entender melhor os textos e os valores que são passados* [...].

Ao analisarmos as falas dos alunos, percebemos que eles citam que houve uma mudança na sua maneira de ler os textos, e que, essa nova forma de realizar as leituras é mais significativa. As afirmações de todos os alunos enfatizam que aconteceu uma ampliação na concepção de texto e leitura e que foi construída a pressuposição de que os significados são constituídos por meio da junção de recursos semióticos. Essa concepção de leitura voltada para todos os modos semióticos realmente se mostrou bem produtiva e, verificamos que os sujeitos dessa investigação apresentam transformações importantes nesse sentido. Apesar das afirmações dos discentes destacarem uma possível formação crítica, reforçamos que o desenvolvimento crítico dos jovens pesquisados ainda é muito embrionário, precisando, portanto de continuidade e propostas pedagógicas bem coerentes e sistemáticas.

Nessa direção, acreditamos que os alunos deram início ao processo de desenvolvimento de novas capacidades leitoras que lhes facilitarão a interação com as produções atuais, assegurando a produção de conhecimentos de forma interativa (ROJO, 2012). Podemos afirmar também que a realização de um trabalho que proporcione a imersão do aluno

num contexto marcado pela presença da multimodalidade amplia suas competências leitoras e desafiam os leitores a criarem estratégias para entenderem as particularidades de cada modo.

As percepções dos alunos em relação às mudanças ocorridas nas suas formas de realizar as leituras é um fato comprovado através das atividades aplicadas e dos momentos de interação marcados pela nossa mediação. Quando os discentes citam a associação dos vários elementos que aparecem nos textos para construir significados para os textos, revelam que houve um amadurecimento nesse sentido. Contudo, afirmamos que em relação ao desenvolvimento de competências referentes à formação crítica, ainda há necessidade de continuidade. Nesse caso, a escola tem que implementar ações para que o aluno consiga atingir sua formação, enquanto leitor competente. Para isso, deve abandonar a ideia de que ler é apenas decodificar os elementos verbais e passar a promover uma prática leitora mais pertinente que vá além dos recursos linguísticos colocados na superfície textual.

Podemos perceber, através da análise dos dados, que os alunos foram capazes de refletir sobre as leituras realizadas, analisando as possibilidades de significação, alcançando assim, novas alternativas de compreensão do mundo. Desse modo, a leitura estabelece uma ligação entre o leitor e o mundo, favorecendo a reflexão, esclarecendo dúvidas e evidenciando fatores que estão despercebidos. Nossas análises revelaram ainda que a perspectiva multimodal associada à leitura é um aspecto essencial para o entendimento do texto, considerando-se que os significados são construídos a partir da união de todos os elementos verbais/não verbais presentes na elaboração das produções. Nessa perspectiva, compreendemos que o processo de atribuição de sentido passa pela leitura do mundo e de todos os modos semióticos que vão além da palavra.

Após a análise das leituras realizadas pelos nossos alunos durante o período de intervenção, podemos afirmar que é preciso trabalhar a formação leitora com uma visão mais ampla em relação à variedade textual e de modos semióticos que compõem os textos. Assim, o leitor estará mais preparado para interagir no mundo contemporâneo. O processo interventivo possibilitou que os alunos começassem a ler de forma mais reflexiva considerando os vários recursos semióticos que são empregados na constituição dos textos.

## **5 Considerações finais**

Este trabalho se configurou em uma oportunidade de repensar o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente a formação de leitores, na perspectiva da multimodalidade.



Para o enfoque dessa pesquisa, destacamos a relevância de se explorar os modos semióticos que compõem os textos, criando, assim, possibilidades para se desenvolver competências leitoras, ampliando, dessa forma, a leitura de textos que extrapolam o modo semiótico verbal. Por isso, afirmamos que o trabalho do professor deve partir do princípio de que todas as formas de representação interferem na interpretação do texto. Os modos semióticos se complementam na composição do sentido. Os textos multimodais são, nesse sentido, uma ferramenta muito relevante para o ensino, além de contribuírem para uma reflexão crítica e possibilitarem o engajamento social.

Demos início a essa pesquisa com a intenção de analisar o desenvolvimento da leitura dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental sob a ótica da multimodalidade. Por isso, elaboramos uma proposta interventiva envolvendo atividades de leitura para serem desenvolvidas com os discentes, objetivando conduzi-los a ler de forma crítica, a partir da análise de todos os modos semióticos presentes nos textos trabalhados, no nosso caso específico a charge. Diante dos resultados apresentados, afirmamos que o trabalho com a multimodalidade textual possibilita a compreensão de que as práticas comunicativas são construídas através de modos verbais e visuais. Os referidos modos conduzem a um processo de construção de conhecimentos que exige multiletramentos. Assim, percebemos que o desafio para nós, professores de Língua Portuguesa, é grande; precisamos encontrar meios para conduzir os discentes a reconhecerem os modos semióticos e as ideologias que são veiculadas pelos textos. Para isso, é necessário práticas multiletradas para que os alunos se tornem conscientes e críticos.

A partir da análise dos dados, pudemos perceber que as atividades propostas contribuíram para o desenvolvimento de uma leitura mais reflexiva. A análise de textos multimodais considerando a linguagem verbal e a não verbal favoreceu a efetivação de uma leitura mais profunda, contudo, o desenvolvimento do posicionamento crítico ainda necessita de mais prática para se efetivar. Assim, entendemos, que as práticas de leitura de textos multimodais favorecem o desenvolvimento de capacidades voltadas para a percepção dos sentidos implícitos na linguagem. Podemos argumentar, então, que a significação dos textos multimodais só se efetiva por meio da leitura de todos os modos presentes na sua construção.

Os textos multimodais invadiram o cotidiano dos alunos, por isso, é necessário que o professor de língua materna sistematize ações de leitura que envolvam o estudo desses gêneros. As possibilidades oferecidas pelos gêneros multimodais ampliam a participação do leitor na produção de sentido. Nesse sentido, a inserção da multimodalidade na sala de aula favorece o

letramento crítico e exige que os alunos se tornem agentes no processo de leitura. Nessa perspectiva, defendemos que o ensino de Língua Portuguesa precisa promover novas práticas que viabilizem os multiletramentos exigidos pelas relações sociais contemporâneas. Assim, esperamos que as considerações, apresentadas neste trabalho, possam ser vistas como contribuições para o ensino de Língua Portuguesa, uma forma de alertar sobre os novos modos de significação dos textos na sociedade atual. Nesse sentido, acreditamos ser urgente uma transformação nos preceitos do ensino de leitura que geralmente se voltam apenas para a modalidade verbal. É importante admitirmos que o ensino de leitura requer novas estratégias. O desenvolvimento de competências é o primeiro passo para se buscar meios para tornar nossas aulas mais efetivas e capazes de formar leitores competentes.

## Referências

- AMARILHA, M. A multimodalidade na formação do leitor contemporâneo. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 62., Natal, jul. 2012. **Anais ...** Mesa-redonda. Disponível em: <[http://www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/mesas\\_redondas/MR%20Marly%20Amarilha.pdf](http://www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/mesas_redondas/MR%20Marly%20Amarilha.pdf)>. Acesso em: 16 ago. 2016.
- BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D. Multimodalidade e letramento visual: um estudo piloto de atividades de leitura disponíveis em sítio eletrônico. **Revista da ANPOLL (On-line)**, v. 1, p. 17-36, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.18309/anp.v1i37.824>.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2010.
- CALLOW, J. Reading the visual: an introduction. In: CALLOW, J. **Image matters: visual texts in the classroom**. New York: Primary English Teaching Association – PETA. 2005. p. 1-13.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO K. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- DIONÍSIO, A. P. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos e convenções visuais**. Recife: Pipas Comunicação, 2014.
- GARCIA C. N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad.: A. R. Lessa e H. P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008 [1989].
- GRABE, W. Applied linguistics: An emerging discipline for the twenty-first century. In: KAPLAN, R. B. (Org.). **The Oxford handbook of applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 3-12.

KRESS, G. **Multimodality**. A social semiotic approach to contemporary communication. New York, Routledge, 2010.

KRESS, G. Design and transformation: new theories of meaning. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 153-161.

KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. Semiótica Discursiva. In: VAN DIJK, T. (Ed.). **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000. p. 373-416.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. New York: Oxford Press, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006 [1996].

LIMA, S. M. C.; SILVA, M. H. A. Metáforas multimodais na construção de sentidos do gênero charge: um exercício de análise. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1, n. 33, p. 123-134, 2014

NASCIMENTO, E. G.; SOUZA, E. M. Analisando “o leitor”: a multimodalidade como intersecção entre letramento e analfabetismo. **Revista Ao Pé da Letra**, Recife, v. 16, n. 1, p. 11-28, jan.-jun. 2014.

OLIVEIRA, M. H; SILVA, M. H. A; CARVALHO, F. R. P. Leitura e multimodalidade: trabalhando a construção de sentidos no gênero charge. **Revista Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 4, n. 1, p. 75-90, jan.-jun. 2015.

OLIVEIRA, S. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 47, n. 1, p. 91-117, 2006.

ROJO, R. **Multiletramentos: práticas de leitura e escrita na contemporaneidade**, 2010. Disponível em: <<http://public.me.com/rrojo>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Artigo recebido em: 31.05.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016

## **Multiletramentos na escola: o uso do celular e do WhatsApp nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa**

### **Multiliteracies in school: The use of mobile and WhatsApp in textual production in the Portuguese language classroom**

Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares\*  
Débora Katiene Praxedes Costa Morais\*\*

**RESUMO:** Este artigo centra-se na discussão sobre a inserção das novas tecnologias na sala de aula – em especial, das tecnologias digitais – envolvendo as práticas sociais de leitura e de escrita. Pudemos trabalhar, por exemplo, o celular e o WhatsApp como ferramentas de produção do conhecimento em que saberes são gerados e dialogados no espaço escolar. Escolhemos como objeto de estudo as práticas de letramentos no espaço digital do WhatsApp e definimos como objetivo geral propor práticas sociais de leitura e de escrita com o uso do celular e do WhatsApp. O desenvolvimento do estudo se deu à luz das teorias sobre os estudos dos letramentos, dos multiletramentos, das novas tecnologias e da tecnologia mobile. Os resultados permitiram evidenciar que a pedagogia dos multiletramentos contribuiu de forma significativa para a produção escrita dos alunos e que as práticas de letramentos norteadas em práticas sociais, através do celular e do WhatsApp, intensificaram a interatividade e a criticidade do alunado. Em síntese, convém enfatizar a importância de quebrar as barreiras e permitir a convergência desse mundo digital ao mundo da sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Multiletramentos. Novas tecnologias. Celular. WhatsApp. Produção textual.

**ABSTRACT:** This article focuses on the the incorporation of new technologies in the classroom, in particular, of digital technologies, for the development of social practices of reading and writing. The mobile phone and WhatsApp were used in this study as knowledge production tools for knowledge generation and dialogue at school. The object of study was literacy practices in the digital space of WhatsApp, while the general objective was to propose social practices of reading and writing with mobile and WhatsApp. The study drew on theories of literacies, multiliteracies, new technologies, and mobile technology. The results showed that the pedagogy of multiliteracies contributed significantly to the students' written production and that literacy practices based on social practices, through mobile and WhatsApp, enhanced the students' interactivity and criticism. The study also showed a need for breaking down barriers and enabling a convergence between the digital world and the classroom.

**KEYWORDS:** Multiliteracies. New technologies. Cell phone. WhatsApp. Text production.

## **1 Introdução**

Diante de um complexo cenário cultural da sociedade globalizada, novas formas de interação humana surgem e, de acordo com Takaki (2012, p. 5), inúmeras maneiras de ler,

---

\* Doutora em Linguística pelo Programa de pós-graduação em Linguística – PROLING, João Pessoa/PB; Faculdade de Letras e Artes (FALA); Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

\*\* Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Mossoró/RN; Faculdade de Letras e Artes- FALA; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

interpretar e agenciar o mundo aparecem e possibilitam convivências variadas na sociedade digital. Em decorrência, as práticas de letramentos passam por várias modificações com a inserção do uso das novas tecnologias em sala de aula.

O uso das tecnologias móveis – *notebook*, *tablet*, celular, entre outras – além de ser capaz de motivar as práticas de sala de aula, pode propiciar aos alunos a possibilidade de desenvolver o olhar crítico na compreensão e produção de textos. O fato é que, diante da grande influência e utilização das novas tecnologias, principalmente da tecnologia móvel, em sala de aula, surgiram várias inquietações que rondam o cotidiano escolar inclusive sobre o uso do celular na escola.

Frequentemente, há discussões sobre como os professores devem se posicionar em relação “à proibição” do celular em sala de aula. Em outro instante, fala-se também sobre a possibilidade de se utilizar o aparelho tecnológico a favor de um espaço de conhecimento crítico e interativo na sala de aula. Percebe-se que essa ideia do “proibido” desperta no aluno a vontade maior de utilizar esse aparelho, o qual pode ser usado como um meio de promover a criticidade e o conhecimento do discente e não só como um meio de diversão e comunicação.

Não apoiamos as proibições, mas sim as propostas educacionais que estimulam docentes e discentes interessados em ampliar e otimizar o relacionamento entre eles. Porém, para que essas propostas sejam realmente realizadas, é necessário implementar novas formas de interação na sala de aula, as quais propiciem momentos de interatividade de forma crítica e consciente por parte dos alunos e do professor. Foi a partir das vivências e inquietudes sobre como a prática docente deve agir diante do contexto atual e por acreditarmos que uma das formas propícias às novas possibilidades de ensino-aprendizagem sejam por meio da inclusão digital, no contexto escolar, que surgiu a ideia de se trabalhar com as novas tecnologias em sala de aula – em específico, com o celular e o aplicativo WhatsApp.

Rojo (2012) aponta que, normalmente, trabalhar com gêneros, mídias e linguagens envolve o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação. Nesse contexto, há uma diversidade de informações e interações comunicativas em nosso cotidiano. A autora ainda evidencia que existem duas importantes multiplicidades presentes na nossa sociedade: a multiplicidade cultural da população e a multiplicidade de circulação e de multissemiótica dos textos. Ela afirma que, ao trabalhar com essas diversidades na escola, estaríamos lidando, então, com a “pedagogia dos multiletramentos”.

O trabalho com os multiletramentos, segundo Rojo (2012), volta-se para estudos que enaltecem a diversidade cultural do alunado e a multiplicidade semiótica na constituição dos textos, os quais são veiculados por uma variedade de meios de circulação e normalmente utilizam as novas tecnologias. Tudo isso desenvolvido num “enfoque crítico, pluralista, ético e democrático na direção de outros letramentos” (ROJO, 2012, p. 8).

A tecnologia móvel, nesse caso, o celular, é um suporte que permite a circulação dos múltiplos textos multissemióticos. Percebe-se, então, que, a partir de um trabalho com o aplicativo WhatsApp, por exemplo, pode-se ter um maior contato com a variedade cultural dos alunos. Neste sentido, como afirma Merije (2012, p. 40), da “união entre tecnologia e educação podem nascer oportunidades de ensino significativas para o educador e o educando”.

Em suma, conhecendo os desafios para educar a “geração mobile” (MERIJE, 2012), apresentamos uma proposta para se trabalhar as novas tecnologias, por meio de uma pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012). Para a concretização dessa pedagogia, o objetivo geral deste artigo é propor práticas de letramentos com o uso da tecnologia móvel – mais especificamente, o celular e o WhatsApp – dentro e fora da sala de aula. Deste modo, daremos assim uma resignificação ao aparelho tecnológico como ferramenta cultural e pedagógica (MERIJE, 2012) que pode permitir ao aluno uma construção interativa, criativa e crítica de conhecimento.

Como fundamentação teórica para nosso estudo e para as nossas práticas de letramentos, abordamos sucintamente, neste artigo, alguns conceitos da área dos letramentos. Primeiramente, evidenciamos a diferença entre a alfabetização e o letramento (SOARES, 2003; KLEIMAN, 2005, 2008; TAVARES, 2008); depois, os eventos e as práticas de letramentos (STREET 2012, 2014; HAMILTON, 2000.); em seguida, o letramento digital (COSCARRELLI, 2011). Adentramos nos estudos que envolvem a tecnologia *mobile* (MERIJE, 2012), enfatizamos a pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012, 2013), como foco principal desta pesquisa, e que envolve, diretamente, as novas tecnologias (COSCARRELLI; RIBEIRO, 2011; ARAÚJO, 2007), a multissemiose dos textos (LEMKE, 2010) e, por último, o letramento social crítico (STREET, 2014). Quanto aos aspectos metodológicos do estudo, explicitamos, além da contextualização, da abordagem, dos participantes da pesquisa, dos instrumentos, dos procedimentos de geração de dados, do *corpus* e do processo de análise do estudo, todo o passo da prática de letramento realizada com sessenta e quatro alunos de duas turmas de nonos anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Centenário de Mossoró.



Na sequência, expomos algumas análises do *corpus* deste estudo. Analisamos os *prints* (capturas de telas) das imagens e os comentários evidenciados nas atividades propostas no WhatsApp. Apontamos também alguns resultados sobre a contribuição da pedagogia dos multiletramentos para práticas pedagógicas, seguindo as concepções de Cope e Kalantzis (2000) e Rojo (2012).

## 2 Pressupostos teóricos

A fim de garantir aos alunos a aquisição dos conhecimentos socialmente produzidos, com possibilidades de ampliar os seus horizontes e inserir os discentes cada vez mais na sociedade, o ambiente educacional deve propiciar situações de interação por meio de práticas que permitam ao alunado um uso real da língua.

Assim sendo, a sala de aula deve ser um espaço social de interação e de discussão coletiva. A escola deve ser um lugar para a promoção de plurilinguismos (ROJO, 2013), em que os alunos darão novos significados às práticas de letramentos cristalizadas, a partir das práticas sociais que, segundo Rojo (2013, p. 18), “levam em conta a questão das culturas do alunado”. A autora supracitada exemplifica que é possível chegar aos mecanismos poéticos da lírica e épica, por exemplo, pelo *rap*, *samba* ou até *funk*.

Ao trazer esse exemplo para a realidade deste artigo, queremos chamar a atenção para o fato de que é possível promover também práticas de letramentos por meio da visão crítica dos discentes em comentários e imagens multimodais expostas no aplicativo WhatsApp, a partir do encontro entre a realidade cultural do aluno e o uso das novas tecnologias e das novas formas de interação social na escola. Rojo (2013) fala da necessidade de a escola preparar a população para o funcionamento de uma sociedade cada vez mais digital e mostrar aos indivíduos que o ciberespaço pode ser também um lugar para se trabalhar de maneira crítica. Essa criticidade precisa ser trabalhada por meio de práticas sociais de leitura e de escrita. Para compreender melhor esse processo, é interessante conhecermos algumas definições sobre letramento.

De acordo com Soares (2003), o termo letramento aparece a partir da necessidade de se tentar novas maneiras para compreender a presença da escrita no mundo social. Soares (2003) afirma também que o termo originou-se da palavra da língua inglesa *literacy*, que significa, etimologicamente, *littera* (letra) com o sufixo *-cy* (qualidade, condição, fato de ser). Então, o termo letramento foi criado, segundo a autora,

traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: **letra**– do latim *littera*, e o sufixo –**mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2003, p. 18, grifos da autora)

Letramento, assim sendo, pode ser definido por aqueles que alcançam o estado ou a condição de quem utiliza a escrita e a leitura relacionadas às práticas sociais que envolvem o contexto situacional. Difere-se, pois, do alfabetismo, segundo o qual basta codificar e decodificar o signo linguístico.

Segundo Tavares (2008), o problema é que sempre priorizaram o ensino da leitura e da escrita sem a preocupação de dar prosseguimento ao trabalho que se iniciava nas instituições educacionais. “O que importava era alfabetizar, não importava se o indivíduo seria capaz de utilizar esses conhecimentos nas diversas práticas sociais da leitura e da escrita” (TAVARES, 2008, p. 16).

Foi nesse contexto que o conceito de letramento passou a ser discutido nos círculos acadêmicos. Segundo Kleiman (1995), essa discussão tinha o intuito de tentar abstrair o lado social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, pois, para a autora, a alfabetização evidencia a competência individual da escrita e, muitas vezes, omite “a pedagogia libertadora” que tanto Freire (1980) defendia. A educação, na visão de Paulo Freire, deve permitir não só a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também desenvolver a consciência crítica, criativa e participativa diante da sociedade, a partir do contexto social do indivíduo.

De acordo com Kleiman (1995, p. 16), os estudos sobre letramento “examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI”. A pesquisa, nesse campo, torna-se, assim, bem mais complexa do que a da alfabetização, pois não se observa só o ato de ler e escrever, mas também toda mudança social, política, econômica e cognitiva relacionada à escrita nas sociedades.

Aos poucos, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram, e quais os efeitos, das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. (KLEIMAN, 1995, p. 16)

Dessa forma, os estudos do letramento estariam relacionados às práticas sociais e culturais de vários grupos que usam a escrita. A partir da expansão sobre os estudos dos

letramentos, muitos teóricos passaram a tentar definir os termos mais usuais nesse âmbito. Surgem, então, os estudos que apontam para as práticas e os eventos de letramento.

Conforme Street (2012), a ideia de eventos de letramento derivou-se do campo da sociolinguística do “evento de fala” (HYMES, 1986). Para Street (2012, p. 75), esse conceito é muito útil, uma vez que apresenta aos pesquisadores e participantes a capacidade de “focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem”, podendo ser qualquer situação real, que envolva uma ou mais pessoas, na qual a produção e a compreensão da leitura e da escrita tenham uma função social. As práticas de letramento, nesse caso, seriam o funcionamento, a natureza prática, as atividades práticas anteriores que fizeram dessa exposição um evento de letramento.

Sendo assim, práticas de letramentos para Street (2012, p. 76) seriam então

uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. E parte dessa ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado.

Para Street (2012), as práticas de letramento têm uma concepção bem mais ampla, pois englobam não só os eventos de letramento, como também os momentos de experiências e práticas que os eventos permitem. Para deixar mais clara a diferença entre eventos e práticas de letramento, Street (2014) exemplifica a palestra como um clássico evento de letramento. Porém, se, por exemplo, em meio a esse evento, o palestrante fizer alguma anotação, ou na hora que projetar os *slides*, evidenciar algumas informações, ou até mesmo no momento em que o público olhar para o *slide* fizer um apontamento, isso tudo seriam as práticas de letramento, as quais condizem com o evento de letramento “palestra”.

Ao apresentar esses eventos e essas práticas de letramentos, nos dias de hoje, percebemos que, diariamente, somos “bombardeados” com informações veiculadas pelos mais variados tipos de mídias. Fotos, vídeos, áudios e textos envolvem-nos por meio de vários artefatos digitais. Essa explosão digital adentrou no mundo escolar e os professores que fazem parte do domínio educacional têm o desafio de organizar possibilidades de ensino que possam favorecer os multiletramentos, porque “com a emergência das novas tecnologias emergiram formas de interação e até mesmo novos gêneros e formatos textuais. E então a escola foi atingida pela necessidade de incluir, ampliar e rever” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2011, p. 8). Mas será

que o espaço educacional já conseguiu incluir, expandir, rever seus conceitos e tornar-se uma escola conectada?

Segundo Araújo (2007, p. 17),

esse *tsunami* digital parece ainda desafiar a escola que, em alguns casos, desenvolve uma espécie de *internetofobia*. Assim, para vencer o medo da escrita digital, a escola precisa aprender a olhar para a língua não como uma forma homogênea, mas como um lugar de interação para o qual convergem todos os paradoxos humanos.

Não se deve pensar que o mundo digital é uma ameaça às práticas de letramento na escola. Na verdade, de acordo com Araújo (2007), deve-se refletir sobre a ampliação de possibilidades de usos concretos, reais que envolvam o social, o cultural e a diversidade de linguagens, pois o contexto atual permite essa variedade.

No mundo multimidiático, desafios sempre vão existir. Merije (2012) mostra várias provocações de educar a “geração mobile”, isto é, uma geração que vive conectada à tecnologia digital móvel, como celulares, *ipad* e *netbook*. O autor defende a utilização dessa “educação mobile” no espaço educacional, pois acredita que novas possibilidades de ensino-aprendizagem serão promovidas através do “desenvolvimento de métodos inovadores de ensino, utilizando os recursos de computação e de mobilidade” (MERIJE, 2012, p. 43).

Para Merije (2012), o celular usado de forma crítica e consciente, sendo um aliado do processo de ensino-aprendizagem, é melhor do que as proibições existentes no contexto escolar. A aprendizagem móvel, ou *mobile learning*, é um conceito novo, “que envolve a utilização de equipamentos de informação e comunicação móveis e sem fio em processos de aprendizagem” (MERIJE, 2012, p. 48). Merije (2012) ainda evidencia que esse tipo de *mobile learning* já é uma prática constante em escolas britânicas e norte-americanas. Ele exemplifica que, “nas cidades de Austin, Chicago e Boston, nos Estados Unidos, estudantes têm aula de biologia, matemática, química [...] utilizando celulares para fazer simulações participativas” (MERIJE, 2012, p. 48).

A pesquisadora Fonseca (2013), corroborando com as ideias de Merije (2012), apresenta também uma prática efetiva por meio da aprendizagem móvel. Ela mostra que, dentre os dispositivos móveis, o mais utilizado no *mobile learning* é o telefone celular. Fonseca (2013) evidencia várias justificativas de apropriação do celular em sala de aula. Segundo a autora, o celular é o mais popular e acessível meio de comunicação, pois possui uma tecnologia amigável e comum no dia a dia, permite uma fácil mobilidade e portabilidade, apresenta uma série de

recursos, como texto, som, imagem e vídeo, além de ter conectividade permitida pelo acesso à internet. Tudo isso seriam “atributos apontados como potencializadores dessa atividade” (FONSECA, 2013, p. 266).

Além do mais, um fator interessante e revelado por um estudo realizado pelo IBOPE Media (2013) é que 134 milhões de pessoas têm um telefone móvel no Brasil. Desse universo, 52 milhões de indivíduos acessam a internet pelo celular e 20 milhões estão conectados à internet por um *smartphone*<sup>1</sup>. Outros estudos garantem que até 2020 “os dispositivos móveis serão a principal ferramenta de conexão à internet para a maioria da população”<sup>2</sup> (SCOPEO, 2011, p. 30). Sendo assim, a tendência caminha para uma sociedade hiperconectada.

Várias organizações e vários estudiosos discorrem sobre o uso da tecnologia na sala de aula, inclusive o celular como ferramenta pedagógica, como é o caso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2014). Esta organizou uma série de documentos sobre aprendizagem móvel. Os especialistas que foram consultados para produzir esses materiais, diferentemente dos que criam as leis de proibição do celular em sala de aula, acreditam que “a aprendizagem móvel está prestes a atingir uma integração mais sistemática na educação dentro e fora das escolas. Decisões tomadas hoje terão uma influência fundamental na natureza da aprendizagem móvel por muitos anos” (UNESCO, 2014, p. 19).

Segundo Rojo (2013), os avanços tecnológicos estão desenhando novas práticas de letramento. É preciso que “a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital” (ROJO, 2013, p. 7). Portanto, proibir o uso do celular na escola, no nosso entendimento, não é a solução.

Em síntese, acreditamos que, com um ensino-aprendizagem que aborda a diversidade cultural e a diversidade da linguagem, apoiado pelo uso das novas tecnologias em sala de aula, serão bem mais fáceis a produção de sentidos e o desenvolvimento da criticidade, da interação e do conhecimento do aluno, que estará aprendendo a partir de práticas sociais, em contato com o seu cotidiano. A língua estará sendo usada em um contexto real, como é o caso das relações

---

<sup>1</sup> *Smartphone* é um telefone celular; em português, significa *telefone inteligente*. O *smartphone* é um celular com tecnologias avançadas, o que inclui programas executados em um sistema operacional, equivalente aos computadores. Os *smartphones* possibilitam que qualquer pessoa possa desenvolver programas para eles, os chamados aplicativos. No caso deste estudo, o aplicativo utilizado foi o WhatsApp, ambiente virtual em que os alunos produziram suas práticas de letramentos.

<sup>2</sup> “[...] que las previsiones marcan que en 2020, los dispositivos móviles serán la principal herramienta de conexión a internet para la mayoría de la población” (SCOPEO, 2011, p. 30).

interativas realizadas por meio do aplicativo WhatsApp, que é tão utilizado no dia a dia dos alunos/adolescentes.

O WhatsApp<sup>3</sup> é um aplicativo multiplataforma que admite trocar mensagens pelo celular gratuitamente. Nesse aplicativo, os usuários podem criar grupos de até 100 participantes; enviar mensagens ilimitadas com imagens, vídeos e áudios; compartilhar localização; fazer *backup* do conteúdo postado nos grupos, entre outros.

Originalmente, *Whats*, em português, significa “o que é”, “qual é”, e *App* é a abreviatura de aplicação. No âmbito da informática, significa “aplicativo”. A tradução<sup>4</sup> “ao pé da letra” seria: “Qual é o aplicativo?”. Porém, trata-se de uma “gíria” da *Web*, e, muito provável, faz referência a “*what’s up*”, que significa “e aí?”. Coloquialmente, pode ser uma forma de cumprimento entre pessoas, como: “qual é?”, “E aí?”, “Como vai?”, “Qual a novidade?”.

Araújo e Bottentuit Júnior (2015, p. 13) relatam sobre o uso do celular e do WhatsApp, mostrando que “estudos tendem a despontar, a partir de então, visto que praticamente todos os alunos possuem celulares classificados como *smartphones* com possibilidade de acesso à internet, bem como a uma infinidade de aplicativos *on-line*”. Esses pesquisadores recomendam repensarmos o uso do celular como uma ferramenta de comunicação de vasta utilização, em favor da educação. O aplicativo WhastApp, nesse contexto, é parte integrante de muitos celulares, *tablets e notebooks*, sendo estes aparelhos já utilizados para o ensino, em algumas escolas públicas do Brasil<sup>5</sup>.

Santos (2013, p. 9), citado por Araújo e Bottentuit Júnior (2015, p. 13), afirma:

observando o contato do aluno com vários textos através do aplicativo WhatsApp, encontrei um importante suporte para trabalhar a leitura em sala de aula. Funcionando como rede social, já que é utilizado para se comunicar e interagir com o outro, o WhatsApp permite trabalhar com a multimodalidade textual uma vez que, através dele, enviamos ou recebemos mensagens de texto, áudio, imagem ou vídeo.

---

<sup>3</sup> Definição compreendida a partir do *site*. Disponível em: <[https://www.whatsapp.com/?l=pt\\_br](https://www.whatsapp.com/?l=pt_br)>. Acesso em: 10 set. 2016.

<sup>4</sup> Definição nossa, com base na tradução do inglês para o português e deduções acerca da variação linguística.

<sup>5</sup> Informações disponíveis em: <<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2011/11/18/tablets-para-170-mil-estudantes-de-escolas-publicas-do-estado-22757.php>>, <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/11/coordenadores-recebem-tablets-para-serem-usados-em-escolas>> e <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/11/tecnologia-chega-a-escolas-rurais-e-quilombolas>>.



Isso evidencia o quanto esse aplicativo permite a interação entre as pessoas, em um espaço multimidiático em que a produção de sentidos é contínua (LEMKE, 2010). Segundo Araújo e Bottentuit Júnior (2015, p. 13), o aplicativo dá “a ideia de um bate papo contínuo. Nesse sentido, torna-se possível alcançar objetivos interessantes acerca da aproximação comunicativa em ambiente virtual”. Por ser um espaço em que a comunicação se efetiva social e interativamente, o WhatsApp passa a ser uma alternativa eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

As práticas de letramentos, logo mais evidenciadas neste artigo, permitem ao alunado um ambiente de aprendizagem mais natural e menos formal. Pode-se trabalhar com temáticas que rodeiam o cotidiano do aluno em vários domínios da sociedade em um ambiente digital, social, interativo e multimidiático. Nesse contexto, pode-se dizer que estamos trabalhando os multiletramentos (ROJO, 2012), pois estamos envolvendo a diversidade cultural do aluno e a heterogeneidade da linguagem, num contexto multimidiático.

Para compreender a complexidade do termo multiletramentos, tentamos, inicialmente, diferenciar múltiplos letramentos de multiletramentos. Street (2012), quando tentou desenvolver, na década de 1980, juntamente com outros teóricos o termo múltiplos letramentos, o fez na tentativa de opor a noção de que existia apenas “uma coisa chamada ‘letramento’, que tem um ‘L’ maiúsculo e um ‘o’ minúsculo, que é singular e autônomo no sentido de ser um fator que, de forma independente, tem efeito sobre outras coisas” (STREET, 2012, p. 71). Para o autor, a expressão “múltiplos letramentos” é um conceito interessante para provocar e se contrapor ao “letramento singular e autônomo” (STREET, 2012). O pesquisador evidenciou que não há um letramento único, mas que se têm letramentos múltiplos e que há também culturas múltiplas. (STREET, 2012, p. 72).

Para Street (2012), o conceito de multiletramentos não está associado a múltiplos letramentos porque este está relacionado apenas a culturas diferentes, enquanto os multiletramentos estão em conexão com “formas múltiplas de letramento associadas a canais ou modos, como o letramento do computador, o letramento visual” (STREET, 2012, p. 72-73). Isto é, além da diversidade de culturas, os multiletramentos envolvem também várias formas semióticas de comunicação e circulação das práticas de letramento.

Ainda mostrando a diferença entre esses dois termos, de acordo com Rojo (2012), os múltiplos letramentos apenas apontam para a multiplicidade das práticas letradas, “valorizadas ou não nas sociedades em geral” (p. 13). Já os multiletramentos estariam na diversidade de dois

sentidos: na heterogeneidade “cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem” (ROJO, 2012, p. 22).

De acordo com Rojo (2013), estamos trabalhando a pedagogia dos multiletramentos, apoiada em uma “prática situada”, como chamam Cope e Kalantzis (2000, p. 240). Dar-se-ia, então, uma prática situada dos alunos, em que se levam em conta seus interesses, repertórios e modos de vida, para depois eles serem capazes de ampliar suas vivências, dentro de um enfoque crítico, e poderem provocar outras práticas dentro e fora do espaço escolar.

Segundo Rojo (2012), a pedagogia dos multiletramentos surgiu a partir de um manifesto, em 1996, decorrente de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), em que os pesquisadores envolvidos, como *Bill Cope*, *Mary Kalantzis*, *Norman Fairclough*, *Gunther Kress*, perceberam a necessidade de a escola rever os modos de ensino-aprendizagem, pois estes, em sua grande maioria, não davam conta dos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea. Esses novos letramentos surgiram devido às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e da grande variedade de culturas presentes em uma sala de aula de um mundo globalizado.

Conforme Rojo (2012), diante das ferramentas de acesso à comunicação e à informação, que permitem esses novos letramentos, os quais são plenos de um caráter multimodal ou multissemiótico ou hipermediático, o conceito de multiletramentos surgiu para abranger os dois “multi”: “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e se informa” (ROJO, 2012, p. 13), daí o termo multiletramentos. Neste artigo, nos apropriamos desse conceito, pois esse estudo envolve a multiculturalidade do discente, bem como a multimodalidade ou multissemiótica presente nas imagens registradas pelos alunos e nos textos que produziram com o uso pedagógico do WhatsApp, aplicativo de bate-papo *on-line*.

Sobre a multiplicidade semiótica, Lemke (2010, p. 461) afirma que, no passado, “nossa tradição de educação letrada” foi bastante restritiva, pois muitos docentes não ensinavam e ainda não ensinam aos alunos a integrar imagens fotográficas, vídeos, efeitos sonoros, voz de áudio, música, animação, gráficos, dentre outros, à escrita do discente. A escola não promove o desenvolvimento das “habilidades de autoria multimidiática e análise crítica multimidiática” (LEMKE, 2010, p. 461), ou seja, habilidades tradicionais de produção textual e de leitura crítica. O que se precisa compreender antes mesmo de ensinar, segundo o autor, é que os “vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para

construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente” (LEMKE, 2010, p. 462). Na verdade, cada prática de letramento multimidiática, cada gênero multimidiático permite várias possibilidades de sentidos que, combinados entre si, por exemplo, imagem e texto, fazem acontecer uma explosão de significados, a qual Lemke (1998, p. 87) chama de “significado multiplicador”.

Por sua vez, a multiculturalidade está presente em várias “produções culturais letradas em efetiva circulação social” (ROJO, 2012, p. 13). Não há mais dicotomias antiéticas de culturas. Como dizer, por exemplo, se determinada prática letrada é originada de uma cultura erudita ou popular; de uma central ou marginalizada ou até mesmo de uma canônica ou de massa? Para Rojo (2012, p. 14), “vivemos, já pelo menos desde o início do século XX (senão desde sempre), em sociedades de híbridos impuros ou fronteiriços.”

Street (2014, p. 149) trata da necessidade de se trabalhar em sala de aula a abordagem que vê o letramento como prática social crítica, no sentido de que, em todos os casos, “os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades frequentemente impostas”. O autor sugere, então, que os professores teorizem suas práticas de acordo com as diferentes culturas, localidades e políticas específicas com as quais se defrontam. Só assim é que se estaria dando uma nova reconfiguração ao letramento como prática social crítica. Pois essa prática “exige que levemos em conta essas perspectivas históricas e também transculturais na prática de sala de aula e que auxiliemos os alunos a situar suas práticas de letramento” (STREET, 2014, p. 149).

O mundo contemporâneo exige sujeitos que compreendam o seu cotidiano e adotem “uma atitude responsiva ativa”<sup>6</sup> (BAKHTIN, 2011, p. 275) diante das suas ações, realizadas nas práticas de letramentos. Precisamos permitir que o aluno possa dar ressignificação à sua visão sobre as exigências do mundo, dentro e fora da escola.

Em primeira instância, a educação precisa definir suas vistas sobre a produção diversificada. Para uma educação adequada, é relevante apresentar práticas de letramentos que considerem as diferenças multiculturais dos discentes neste mundo contemporâneo. A mudança social só acontecerá quando os indivíduos preocupados com a educação deixarem de difundir

---

<sup>6</sup> Essa atitude está num sentido bem amplo. A formação discursiva de um sujeito é composta de vários enunciados, e é possível que alguns discursos sejam rejeitados ou outros venham para completar o sentido do texto, por exemplo. Assim implica dizer que o sujeito é responsivo, pois há várias atitudes ativas responsivas. Ou seja, a atitude do sujeito em concordar, discordar, completar, adaptar etc. Isso tudo evidencia uma resposta ou uma atitude responsiva ativa.

práticas baseadas dentro do modelo autônomo de letramento e passarem a enfrentar práticas sociais derivadas do modelo alternativo: o ideológico. (STREET, 2012; 2014).

Segundo Street (2014, p. 146), grande parte das ideias sobre letramento partiram da geração anterior que implicava “o letramento com ‘L’ maiúsculo e no singular [...]” e consideravam o modelo autônomo como aspecto dominante no desenvolvimento educacional. O modelo autônomo representa uma postura individual, predominante, monolítica e única (STREET, 2012). Quem adota esse tipo de letramento concebe a escrita e a oralidade como autônoma, isto é, como um produto completo em si mesmo, e que não está preso ao contexto social dos indivíduos. O modelo ideológico envolve a relação de interação social entre indivíduos e leva em consideração a participação ativa dos sujeitos em um mundo de sociedades e culturas tão diversificadas quanto o mundo em que vivemos. Como afirma Street (2014, p. 146), nesse tipo de letramento, existe “uma gama de diferentes práticas, contextos e domínios”. Nesse caso, Street (2014, p. 154) não está só falando dos processos técnicos da escrita e da oralidade, pois em um modelo ideológico de letramento,

aprender o letramento não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender um processo. Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação.

O aluno, nesse contexto, não estaria apenas aprendendo a codificar ou decodificar a escrita, mas também aprendendo “modelos culturais de identidade e personalidade” (STREET, 2014, p. 154). Assim, a noção de multiletramentos está corroborando com o modelo ideológico de letramento e contestando o modelo autônomo (STREET, 2014). De acordo com o autor, precisamos ser capazes de perceber que o letramento singular “é somente a visão de uma subcultura e que existem variedades de práticas letradas” (STREET, 2014, p. 147).

Segundo Street (2014), o problema está nas práticas de letramentos que não levam em consideração sequer o conhecimento da etnografia real do seu alunado. Muitos acreditam que as crianças e os adolescentes só aprenderão a questionar as estruturas do poder, se primeiro forem instruídos nas formas tradicionais de leitura e escrita, não situadas num contexto.

Na próxima seção, para maior entendimento sobre as práticas de letramentos realizadas nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa, com alunos de nonos anos, de uma escola pública da cidade de Mossoró/RN, contextualizamos metodologicamente a realização dessa pedagogia dos multiletramentos.

### 3 Metodologia

Como afirma Fonseca (2013), precisamos evidenciar o método para se chegar a uma finalidade. Assim, com o propósito de alcançarmos o objetivo evidenciado neste artigo, apresentamos o campo em que se desenvolveu a proposta interventiva; a abordagem e a natureza do estudo; os participantes envolvidos nas práticas; o ambiente em que o estudo está inserido; os instrumentos e atividades que permitiram o procedimento de geração de dados, o *corpus* da produção; e as categorias e os procedimentos de análise da pesquisa.

O campo em que este estudo se encontra está nos estudos dos novos letramentos, isto é, segundo Rojo (2012), dos multiletramentos. Inserido também no âmbito da produção textual, o estudo envolve a diversidade social, cultural, multimidiática e crítica das práticas de letramentos por meio do uso pedagógico das tecnologias móveis em sala de aula.

Para a realização das práticas de letramentos que promovem a “pedagogia dos multiletramentos” (COPE; KALANTZIS, 2000a), aproximamos este estudo a questões sociais muito particulares e de níveis de realidade social que não podemos quantificar. Por isso, nossa pesquisa é qualitativa. Segundo Minayo (2011, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” que permeiam os fenômenos sociais. De acordo com a autora, o ser humano se diferencia por agir, pensar, fazer e interpretar suas ações dentro de uma realidade estabelecida por relações vividas e partilhadas com seus semelhantes. Isso é o que acontece na prática dos multiletramentos, campo de estudo da nossa pesquisa.

Quanto aos participantes ativos desse processo, são adolescentes com faixa etária de 13 a 16 anos e estudantes do Ensino Fundamental de dois nonos anos de uma escola estadual do município de Mossoró/RN. Os discentes são adolescentes oriundos da classe média baixa. Os participantes das práticas de letramentos, de acordo com Hamilton (2000), são as pessoas vistas na interação com textos escritos e estas se envolvem nas relações sociais de produção, interpretação, circulação e regulação das produções textuais.

Os alunos vivenciaram as práticas em dois domínios: no virtual e no presencial. Para Hamilton (2000, p. 17), domínios são os ambientes onde as práticas e eventos acontecem. No domínio virtual, as práticas de letramentos foram realizadas no grupo do WhatsApp. A professora pesquisadora, orientava os alunos, postava no grupo alguns desafios ou apenas estimulava a interação das equipes (as turmas foram divididas em equipe), e os discentes participavam da discussão ao postar imagens registradas pela câmera do celular deles e

apresentavam comentários acerca do registro imagético no aplicativo *on-line* de bate-papo. Essas discussões aconteciam no horário de aula e no horário diverso do turno. No domínio presencial da pesquisa, o ambiente da sala de aula serviu tanto para as práticas, quanto para o evento de letramento. Na sala de aula, a docente norteou os alunos para as produções multimidiáticas (as práticas) no WhatsApp. O ambiente virtual do WhatsApp e o presencial da sala de aula foram usados para promover uma interação constante, pois a produção textual passou a ser uma prática diária.

Os principais artefatos e recursos (instrumentos) para as práticas de letramentos foram: o celular para registro de imagens do cotidiano do aluno; o grupo no WhatsApp para os momentos de compartilhamento das imagens e dos textos envolvendo sentimentos, conhecimentos, modos de pensar. O procedimento de geração de dados desta pesquisa<sup>7</sup>, que dá origem ao *corpus* deste estudo, foi realizado entre os meses de maio a novembro de 2014 e passou por quatro fases: a diagnóstica, a apresentação, a produção e, por último, a exposição.

Na fase diagnóstica, aplicamos *um questionário estruturado* com a finalidade de verificar se era possível concretizar o projeto de letramento no contexto da sala de aula. Como o projeto envolve, inicialmente, o uso do celular e do WhatsApp, foi preciso constatar quantos alunos possuíam o aparelho tecnológico e quantos deles tinham o aplicativo. Diante da quantidade de alunos que tinham um celular (62 alunos) e que possuíam o aplicativo (42 alunos), vimos que poderíamos dar continuidade ao projeto. Mesmo sabendo que nem todos tinham o aparelho e/ou o aplicativo, as práticas de letramentos poderiam acontecer, pois as atividades foram realizadas em equipes e a interação e o espírito de colaboração não permitiram a exclusão, desde que os alunos que possuíam os artefatos citados, como o celular e o aplicativo WhatsApp, se prontificaram a compartilhar com os colegas que não os possuíam.

Na fase da apresentação, expusemos a prática de letramento que denominamos com o título “*o olhar crítico sobre o cotidiano de Mossoró/RN – na visão dos alunos do nono ano*” e explicamos como se dariam as rotinas das práticas letradas. De acordo com Hamilton (2000), as rotinas são os trajetos que facilitam e/ou regulam as ações. Estas ações são as atividades realizadas pelos participantes do projeto. Dessa forma, dividimos as salas em equipes. Cada grupo criou “um nome de guerra”, e a cada postagem no WhatsApp, os alunos se identificavam

---

<sup>7</sup> A pesquisa, vinculada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, foi desenvolvida de forma interventiva, de forma a atingir os objetivos do Programa de Pós-Graduação, o qual a professora pesquisadora cursava no momento.



pelo nome de sua equipe. Na sala do 9º ano A, seis grupos foram formados: #Daquipramelhor, #Osinteressados, #Walkins, #Osindignados, #Semnome e #Revolts; Na turma B, quatro equipes foram constituídas: #Tribopiranguera, #ABuscapelaJustiça, #TMJ (que significa “Tamos Juntos”) e #Osexclusivos. Os nomes foram criados por eles, de forma criativa e espontânea, inclusive com o uso do *hashtag* (jogo da velha).

Na fase da produção, etapa em que centra a maior parte do *corpus* da nossa pesquisa, geramos os dados para analisarmos o letramento multimidiático (LEMKE, 2010) e o letramento social de abordagem crítica (STREET, 2014), evidenciados nas práticas de letramentos, isto é, na pedagogia dos multiletramentos. Nessa fase, os alunos faziam o *registro de imagens do cotidiano da cidade de Mossoró* pela câmera do celular, evidenciando o olhar crítico sobre o dia a dia deles. Cada equipe postava no WhatsApp imagens do lugar onde viviam: bairro, cidade, ou seja, imagens sobre o seu cotidiano. A interação acontecia a qualquer momento do dia, quando fora do espaço escolar; em outros momentos, a prática se realizava em sala de aula. A professora (integrante do grupo no WhatsApp) orientava e os discentes evidenciavam a opinião deles acerca das imagens de autoria multimidiática, as quais exibiam no grupo do WhatsApp, no sentido de criar um espaço em que podiam manifestar a sua criticidade, por meio de comentários<sup>8</sup>, sobre as temáticas que abordavam educação, saúde pública, meio ambiente, segurança, entre outras.

Por fim, a quarta fase do estudo foi a *exposição*. Houve uma seleção das imagens e comentários escolhidos por equipe. Estas imagens foram impressas e coladas em cartazes e os comentários foram reescritos<sup>9</sup> para serem expostos no pátio da escola. Assim, a exposição (culminância do projeto de letramento) do projeto “o olhar crítico sobre o cotidiano de

---

<sup>8</sup> O gênero comentário, de acordo com Köche, Boff e Marinello (2010), é caracterizado como texto curto que analisa algum assunto, um fato ocorrido, uma questão polêmica etc. Por, geralmente, apresentar um ponto de vista sobre algum fato, por exemplo, esse gênero tende a ser de base argumentativa. O comentário apresenta vocabulário e linguagem acessíveis, além de sua extensão de natureza breve. Quanto à esfera de circulação, segundo Melo (2003), o gênero comentário está inserido no âmbito do jornalismo opinativo. Porém, diante de algumas mudanças decorridas pelo avanço das tecnologias e pela maior rapidez nas divulgações das notícias, podemos ver o comentário, como afirmam Köche, Boff e Marinello (2010), presente também em sites eletrônicos de natureza científica, jornalística e até em redes sociais. Nesta pesquisa, o comentário segue as mesmas características quanto a base, estrutura e linguagem e está inserido no ambiente digital do aplicativo WhatsApp.

<sup>9</sup> É importante ressaltar que a reescrita dos comentários para exposição do projeto foi um momento opcional em que a docente se preocupou em analisar e corrigir, juntamente com os alunos, a escrita dos comentários. No momento das interações no WhatsApp, essa preocupação ficou em segundo plano. O que estava em questão era o desenvolvimento do conhecimento multimidiático e crítico do alunado.

Mossoró/RN na visão dos alunos dos nonos anos” se concretizou. Neste artigo, enfatizamos apenas os resultados da etapa da produção.

O *corpus* da pesquisa foi gerado a partir de inúmeros *prints* das interações realizadas no domínio do WhatsApp, além das imagens multimidiáticas que as práticas e o evento de letramento permitiram gerar. Contudo, neste artigo, analisamos seis *prints* (selecionados da etapa de produção) que evidenciam a nossa pedagogia dos multiletramentos. Na análise, observamos a multisssemiose das imagens e comentários em três *prints*, a partir das concepções de Lemke (2010), Rojo (2012, 2013, 2015), Cope; Kalantzis (2000) e a multiculturalidade dos discentes em mais três *prints*, seguindo letramento social de abordagem crítica de Street (2014). Este trabalho se realizou no intuito de analisar a multisssemiose das postagens multimodais em circulação no grupo do WhatsApp e de reconhecer a multiculturalidade dos discentes, a partir do letramento social crítico evidenciado nas práticas de letramentos executadas no aplicativo de bate-papo *on-line*, WhatsApp.

#### 4 Resultados

As imagens fazem parte do nosso cotidiano, cada vez mais, o mundo se torna imagético. Rojo (2012, p. 19) afirma que “as imagens impregnam e fazem significar os textos contemporâneos”. Isso é o que chamamos de multisssemiose ou de multimodalidade dos textos. Quase sempre, essa diversidade multisssemiótica exige a pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012; COPE; KALANTZIS, 2000), pois a escrita é composta de diversas semioses, linguagens, culturas que estabelecem novas práticas de leitura, produção e circulação de textos, e, muitas vezes, estas práticas envolvem as novas tecnologias, como é o caso desta pesquisa.

Sendo assim, há necessidade também do letramento multimidiático (LEMKE, 2010). Habilidades de autoria multimidiática e de análise crítica multimidiática (leia-se: autoria= produção textual e análise crítica = leitura crítica) são partes integrantes do cotidiano da maioria dos jovens. Muitos deles vivem conectados, geralmente, por meio de um celular, às redes e aplicativos sociais e interativos, como o Facebook, WhatsApp, Instagram e Twitter, já que sempre vêm surgindo novos gêneros, novos suportes, novas formas de comunicação.

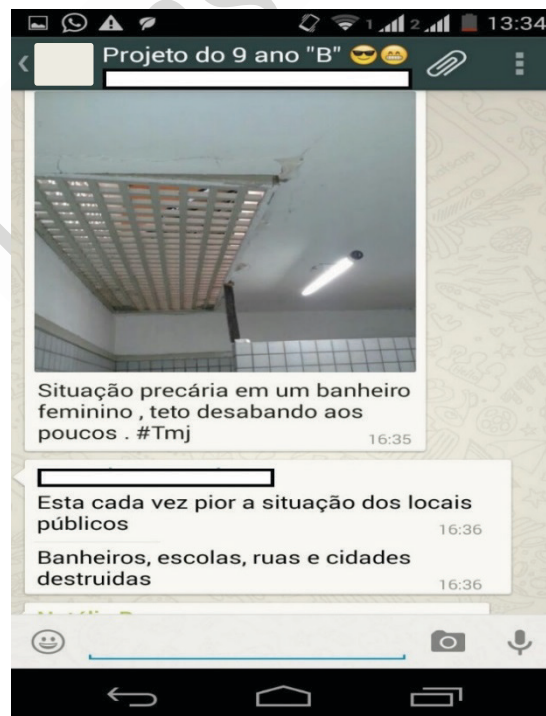
Nesse contexto, as novas práticas de letramentos na escola devem dar uma nova ressignificação às práticas já existentes. É o caso da prática de letramento em estudo. Ao decidirmos realizar o projeto “o olhar crítico sobre o cotidiano de Mossoró/RN na visão dos alunos dos nonos anos”, pensamos em permitir uma prática educativa situada (HAMILTON,

2000) nas questões culturais, sociais, políticas, cotidianas do aluno, em ambientes digitais, como o WhatsApp, já que essas ferramentas fazem parte do dia a dia dos alunos/participantes e que, nesta pesquisa, esses alunos teriam que direcionar um olhar crítico e captar, pelas lentes da câmera do celular, tudo aquilo que o rodeia e que faz parte de sua cultura, de sua situação social, de sua vivência.

Assim, os discentes passaram a fotografar imagens do cotidiano deles, abordando diversas temáticas como educação, violência, transporte público, saúde pública, relações familiares, entre outras, e passaram a comentar sobre as imagens registradas por eles. Vejamos, a seguir, uma prática de letramento multimidiático realizada no ambiente presencial da pesquisa (a sala de aula) e que envolve os artefatos tecnológicos: celular e WhatsApp.

A primeira consiste em uma prática em que a professora, antes do intervalo dos alunos, solicitou-lhes que registrassem, pela câmera do celular de algum membro das equipes, cenas do momento recreativo deles, para depois retornar à sala de aula e continuar a prática postando uma imagem registrada por eles, no grupo do WhatsApp. Logo após, deveriam ser produzidos comentários acerca dos registros fotográficos feitos pelos grupos. Vejamos o exemplo da Figura 1.

Figura 1 – Captura de tela 1: Fragmento da interação multimidiática sobre a temática infraestrutura escolar



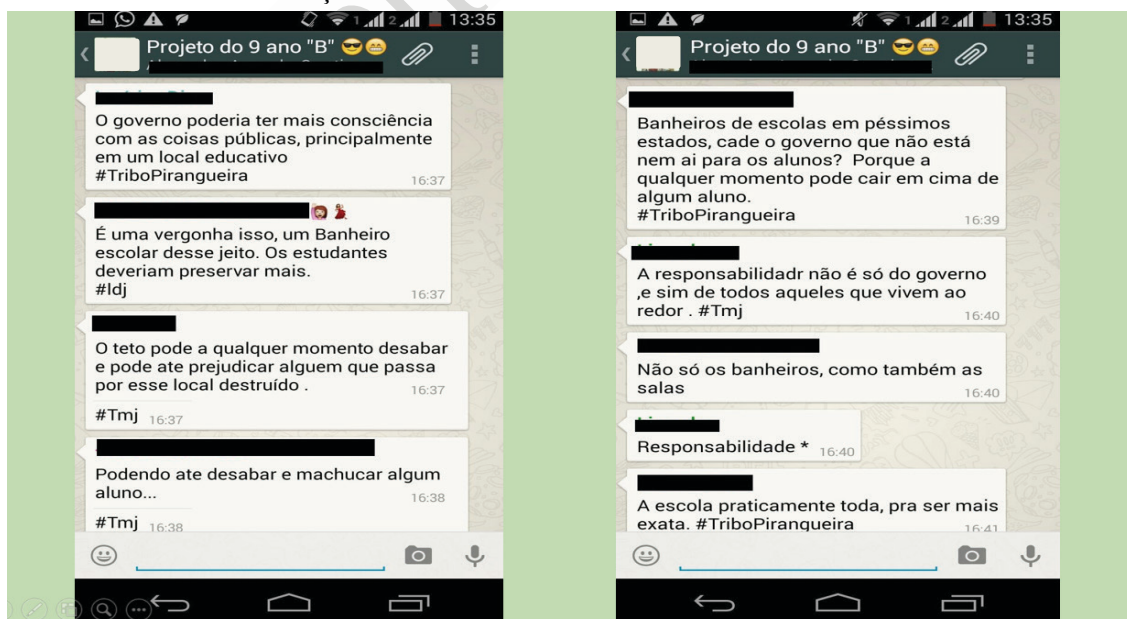
Fonte: acervo da pesquisa.

Observando a Figura 1, percebemos que a temática a ser discutida, a partir da imagem, envolve a questão de infraestrutura dos banheiros das escolas públicas. A equipe “#TMJ” registrou a imagem do banheiro da escola deles e o olhar crítico do grupo foi apresentado por meio da imagem registrada, como também, do comentário, logo abaixo da figura.

A equipe mostrou sua visão de mundo, tomando partido em relação à sua produção multimidiática (a imagem) quando o grupo opinou: “Situação precária em um banheiro feminino, teto desabando aos poucos.” Esse comentário do grupo fez com que as outras equipes despertassem o senso crítico e assumissem uma opinião também sobre a imagem, que por si só, concede a produção de vários sentidos.

Os outros grupos orientados pelo que foi apresentado, organizaram os comentários e postaram outras visões a respeito da imagem (Figura 2), como foi o caso dos componentes da equipe “#Tribopiranguera”, que comentou várias vezes sobre o registro. Num dos comentários, a equipe expôs sua indignação: “O governo poderia ter mais consciência com as coisas públicas, principalmente em um local educativo”. Mais à frente, a equipe “#TMJ” refletiu: “A responsabilidade não é só do governo, e sim de todos aqueles que vivem ao redor”. Nesse momento, a discussão passou a ser mais generalizada, e começaram a comentar, no grupo, não só a estrutura física dos banheiros, como também, de toda a instituição escolar, como vemos no comentário: “Não só no banheiro, como também as salas”. (Figura 2).

Figura 2 – Capturas de tela 2 e 3: continuação do fragmento da interação multimidiática sobre a temática infraestrutura escolar



Fonte: acervo da pesquisa.

Segundo Lemke (2010, p. 462), “o texto significa mais quando justaposto à figura, e da mesma forma a figura quando colocada ao lado do texto”. O que aconteceu foi que a junção da imagem com o primeiro comentário feito pelo grupo “#TMJ” sobre a representação imagética, provocou um enorme conjunto de possibilidades de significação. Neste caso analisado, isto acontece não só pelo fato de se ter figura junto ao texto verbalizado, mas também porque essa figura e esse texto fazem parte do mundo do aluno, está no social deles. De acordo com Lemke (2010, p. 462), isso é o “significado multiplicador”. Doravante, a imagem e o comentário (a apresentação e a orientação) geraram novos sentidos, e mais comentários foram organizados a partir daquele contexto.

No aplicativo WhatsApp, os alunos interagiram muito bem e, muito mais do que isso, os discentes produziram textos, comentários. Segundo Rojo (2012, p. 24), “essa característica interativa fundante da própria concepção da mídia digital permitiu que, cada vez mais, a usássemos mais do que para a mera interação, para a produção colaborativa”, isto é, mais do que a interação, acontece também a colaboração. Cada comentário era produzido em sala coletivamente, um colaborando com o outro e, a cada postagem, outras equipes sentiam-se motivadas a comentar e evidenciar seu comentário acerca da imagem.

Práticas de letramentos situadas (HAMILTON, 2000), vinculadas aos domínios e aspectos sociais do discente – como é o caso da prática em estudo – permitem novas transformações contemporâneas de ensino-aprendizagem, que comportam também toda a diversidade, seja ela cultural ou multissemiótica ou multimidiática, dentro do contexto do aluno. É nesse contexto que Cope e Kalantzis (2000) frisam que a pedagogia dos multiletramentos é necessária para a criação de situações de aprendizagens que despertem a sensibilidade dos aprendizes para o mundo global digital. Concordando com Cope e Kalantzis (2000), Rojo (2013, p. 138) afirma que alguns objetos existentes no mundo digital são bem relevantes, pois “podem ser essencialmente interessantes para determinadas situações de aprendizagens”. Isso mostra a importância da multissemiótica dos textos para a produção de sentidos na escrita dos alunos. A utilização dos artefatos tecnológicos, como o celular e WhatsApp, também motivou a produção da escrita dos participantes. Segundo Lemke (2010, p. 463), essas produções “transformam potencialmente não apenas a forma como o estudante e professores comunicam suas ideias, mas também as formas como aprendem e ensinam”.

Outra prática, agora realizada fora da sala de aula – mas vivenciada no grupo WhatsApp, o ambiente digital do estudo –, rompeu com as barreiras impostas pela educação e



permitiu ao alunado a ampliação dos conhecimentos por meio de práticas de letramentos sociais realizadas no ambiente virtual do WhatsApp. Além da presença multissemiótica dos textos e dos modos de circulação destes, também há o reconhecimento da multiculturalidade do discente, isto é, a importância da multiplicidade cultural da população que, muitas vezes, é constituída pela visão do outro. Os participantes do projeto (a professora e os alunos) realizaram vários momentos de interação colaborativa, vivenciados muito além do domínio escolar.

Esse espaço digital permitiu várias práticas de letramentos sociais. Na verdade, no decorrer da pesquisa, novas possibilidades de ensino foram multiplicadas, utilizando as ferramentas digitais. Pode-se observar, então, que é possível promover, na escola, práticas que estimulem a interação entre os participantes – autor/leitor – no ambiente digital, pois, a cada dia, os espaços de produção passam a ser mais interativos e colaborativos.

Observamos, a seguir, dois domínios mais recorrentes (transporte público e educação) discutidos nas interações multimidiáticas realizadas no grupo do WhatsApp, fora da sala de aula, com o interesse de promover os multiletramentos e, neste caso específico, analisar a evidência da multiculturalidade dos discentes, a partir do letramento social de abordagem crítica de Street (2012; 2014). Vejamos, inicialmente, a Figura 3.

Figura 3 – Captura de tela 4: fragmento da prática letrada multimidiática, cultural, social e crítica sobre a temática transporte público



Fonte: acervo da pesquisa

Ao observar a Figura 3, percebemos que o âmbito evidenciado é sobre a questão do transporte público, o qual faz parte do dia a dia do aluno para locomover-se até a escola. O fato



disto fazer parte do cotidiano do discente pode explicar também a recorrência dos grupos a esses domínios (transporte e educação).

A imagem e o comentário evidenciam o caos em que os veículos coletivos se encontram. Quando a equipe #Tribopirangueira apresenta a imagem e comenta: “*ônibus quase sempre lotado, o governo deveria investir mais no transporte público*”, ela está orientando a discussão por meio da opinião do grupo sobre o descaso dos setores responsáveis pelo transporte público, além da desatenção com as pessoas que necessitam e utilizam esse tipo de veículo.

Vale ressaltar que essa imagem representa o primeiro olhar crítico do alunado. Exemplo disso é que, no dia em que a docente apresentou o projeto de letramento e orientou a produção multimidiática, pedindo aos alunos que registrassem, com a câmera do celular, o olhar crítico sobre o cotidiano deles, o representante da equipe #Tribopirangueira, ao entrar no coletivo que utilizou para voltar para a casa depois de uma tarde de aula, registrou a imagem. Todos os dias, o discente utilizava o ônibus como transporte coletivo, mas, naquele dia, em específico, ele refletiu criticamente a sua ação.

De acordo com Street (2012, p. 74), “são as práticas sociais que atribuem significados e conduzem efeitos”. A câmera do celular e o WhatsApp foram os artefatos que permitiram a produção e a circulação da imagem autoral e do comentário, mas, na verdade, segundo Street (2012), é a prática social que permite a geração de sentidos.

Hoje, na sociedade contemporânea, passaram a circular textos híbridos de diferentes letramentos, de diferentes campos, todos caracterizados, segundo Rojo (2012, p. 13), “por um processo de escolha pessoal”. Dessa forma, o aluno pode questionar valores, apreciar culturas, discutir temáticas sociais, sem, necessariamente, estar diante de uma prática pedagógica tradicional, como, por exemplo, ao produzir um artigo de opinião, obrigatoriamente, numa folha impressa.

Diante do contexto, o participante da pesquisa produziu um texto verbal e imagético e argumentou sobre o transporte público de Mossoró/RN, em um ambiente interativo, colaborativo e digital. Daquele contexto, outros discentes/colegas participantes dos diversos grupos do projeto, passaram também a comentar, a expor outras visões críticas sobre a imagem postada, a partir do olhar crítico do aluno/autor da imagem e do comentário realizado.

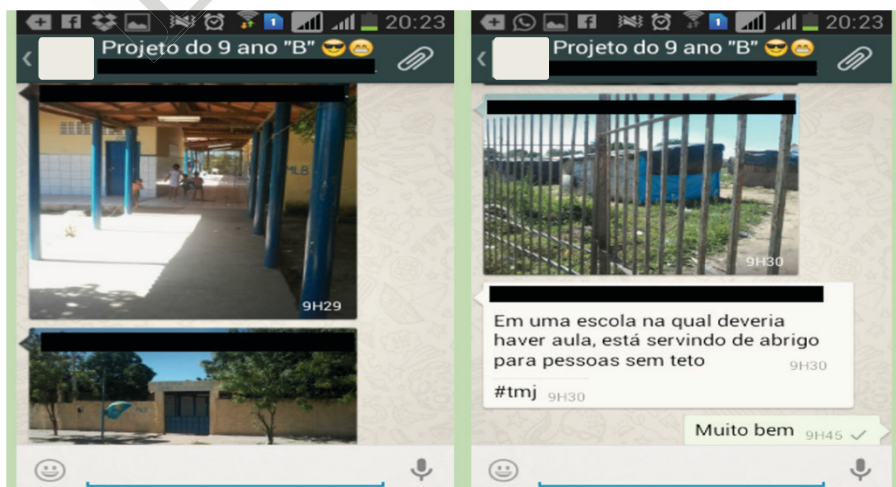
Street (2014) acredita que as práticas de letramentos devem estar ligadas às mudanças sociais e que o contexto social é importante para o desenvolvimento dos programas de

letramentos. Quando Street (2014) afirma isso, é perceptível a relação com os princípios que regem a pedagogia dos multiletramentos. Conforme Rojo (2012, p. 29), os movimentos pedagógicos originados nas discussões do Grupo de Nova Londres (GNL) apresentam um ensino-aprendizagem que pode ser levado a efeito a partir de uma prática situada, considerando o contexto social (igualmente à visão de Street) e produzindo sentidos e criticidades, para depois, em última instância, a prática ser transformada. Dessa forma, a mudança social que Street (2014) evidencia seria para a pedagogia dos multiletramentos, a prática transformada.

Assim, quando o aluno, diante de um contexto social, registrou uma imagem e produziu um comentário, ele estava perante uma prática situada. A ação realizada, naquele momento, permitiu uma mudança social ou, segundo Rojo (2012, p. 30), “uma prática transformada”, no momento em que o participante da pesquisa passou a refletir criticamente sobre a temática do transporte público, evidenciando formas de mudanças nos comportamentos, nos modos de ver e nas atitudes ante os problemas de uma sociedade.

Em outros momentos, a professora, diante da intervenção pedagógica, incitou a produção textual dos alunos através de desafios demonstrados no grupo do WhatsApp. A docente solicitou uma imagem de cada equipe que evidenciasse determinada temática social. No início de uma manhã, a professora pediu aos alunos que registrassem uma imagem que envolvesse o domínio discursivo da educação. Em pouco tempo, o grupo passou a ser movimentado pelos registros imagéticos. A cada imagem, as equipes comentavam, com olhar crítico, os registros fotográficos de cada equipe. Vejamos as capturas de telas na Figura 4.

Figura 4 – Capturas de telas 5 e 6: fragmentos da prática letrada multimidiática, cultural, social e crítica sobre a temática educação



Fonte: acervo da pesquisa

As imagens expostas no grupo do WhatsApp evidenciam o olhar crítico da equipe #TMJ. Uma integrante do grupo, perante o desafio da professora de Língua Portuguesa, fotografou imagens de uma escola abandonada próxima à sua morada e que, hoje, serve de abrigo para os sem-terra. O contexto social da discente é apresentado e ela orienta um olhar crítico que representa o grupo. Os comentários das demais equipes, como por exemplo: “em uma escola na qual deveria haver aula, está servindo de abrigo para pessoas sem teto”, são organizados em promoção de um letramento que é defendido por Street (2012; 2014) como o ideológico.

Os novos estudos do letramento, segundo Street (2012, p. 82), defendem uma mudança dos modelos autônomos para os ideológicos, pois as práticas de letramentos variam de acordo com o contexto. Não cabe mais o letramento autônomo, monolítico e único. (STREET, 2012).

Nesse contexto, considera-se o letramento um campo para investigar os processos de hegemonia, as relações de poder, as práticas e os discursos em competição, em vez de explorar a grande divisão e a racionalidade relativa de sociedades “modernas” e “tradicionais”. (STREET, 2012, p. 83)

Assim, as aplicações práticas, fora do ambiente escolar, como essas evidenciadas na Figura 4, permitiram perceber que existem várias práticas letradas.

De acordo com Street (2014), as pessoas que tratam os letramentos como ideológicos não negam o letramento autônomo. A preocupação dos que consideram o letramento como autônomo, está, principalmente, nos aspectos técnicos da escrita e da leitura, por exemplo, da decodificação. O letramento ideológico até contempla a importância dos aspectos estruturais da leitura e escrita, porém, nesse letramento, esses aspectos “estão sempre encaixados em práticas sociais particulares” (STREET, 2014, p. 161). Isso pode ser visto na prática de letramento evidenciada na Figura 4, a qual está situada em um contexto particular do aluno.

Conforme o autor supracitado, é preciso que haja uma “reconfiguração do letramento como prática social crítica” (STREET, 2014, p. 149). É necessário que as práticas de letramentos levem em consideração, principalmente, as perspectivas históricas, culturais e sociais que auxiliam o aluno a situar suas práticas de letramentos. Depois, em sala de aula, a professora, na oportunidade devida, poderá trabalhar os aspectos técnicos da escrita e da leitura diante de outra prática de letramento, talvez mais tradicional.

## 5 Considerações finais

É perceptível que as escolas ainda privilegiam as práticas letradas tradicionais, vistas como “cultas”, em relação aos novos e multi letramentos advindos do mundo digital, “hipermoderno atual”, como afirma Rojo (2015, p. 135). Todavia, também é notório que esse ambiente digital passa a ser cada vez mais presente nas práticas sociais dos indivíduos e que estes passam a utilizar as novas tecnologias, principalmente, as móveis, com maior frequência.

Esses indivíduos foram ou são alunos e, dessa forma, a escola não deve e nem pode ficar distante dessas novas demandas sociais e digitais presentes na nossa sociedade. Pensando assim, procurou-se, neste trabalho, atingir o objetivo geral desta pesquisa que é propor práticas sociais que envolvam a leitura e, principalmente, a escrita e a imagem com o uso da tecnologia móvel – mais especificamente, com o uso do celular e do WhatsApp – dentro e fora da sala de aula, no intuito de usar novas práticas sociais que promovam a pedagogia dos multiletramentos.

Percebemos que a multiplicidade semiótica na constituição dos textos provocou uma explosão de sentidos e que “novas possibilidades de significação” (LEMKE, 2010, p. 462), na compreensão das imagens e dos comentários produzidos nas práticas de letramentos, foram desenvolvidas. Além disso, o ambiente interativo e colaborativo do WhatsApp facilitou a comunicação escrita e visual dos alunos, pois os discentes desenvolveram as habilidades de autoria multimidiática (produção da imagem e do comentário) com maior facilidade.

Reconhecemos também que a multiculturalidade dos discentes, a partir do letramento social crítico evidenciado nas imagens e comentários, produzidos nas práticas de letramentos executadas por meio do aplicativo WhatsApp, desenvolveu, na produção multimidiática do aluno, um pensamento mais reflexivo diante das práticas sociais realizadas por eles. Ademais, despertou a autonomia e o protagonismo juvenil nos discentes, promovendo a cidadania e tornando-os cidadãos mais críticos diante de um mundo globalizado e hipermoderno (ROJO, 2015).

Em geral, em um projeto como este, há dificuldades, mas não impedimentos, e quando vemos o entusiasmo dos alunos ao trabalhar com o celular em sala de aula, todo esforço empreendido é compensado. A contribuição da pedagogia dos multiletramentos, para as aulas de produção textual em Língua Portuguesa, implementou motivação e satisfação nos alunos, aumentando as relações pessoais entre os membros do grupo e a sensação de cooperação e de colaboração da equipe, pois os discentes dialogavam diariamente no grupo, ampliando o repertório cultural e desenvolvendo abordagens criativas, críticas, pluralistas, culturais e

democráticas que tanto o Grupo de Nova Londres (GNL) preconizou ao disseminar a pedagogia dos multiletramentos.

Ao contrário do que muitos pensam, o ensino-aprendizagem, a partir da tecnologia móvel, não aumenta o isolamento ou a discriminação, pois, oferece às pessoas mais oportunidades para cultivar habilidades, como discutir ideias, compartilhar interpretações, entre outras, num trabalho coletivo e colaborativo. Porém, o professor tem que estar sempre e incansavelmente orientando o uso do celular, mostrando que naquele momento da sala de aula, aquele artefato tecnológico está sendo usado pedagogicamente em prol de uma prática inovadora e mais interativa.

É também interessante evidenciar que as práticas de letramentos (HAMILTON, 2010) realizadas no ambiente do WhatsApp serviram de ponto de partida para o surgimento de outras práticas. Por exemplo, depois dos comentários produzidos no grupo acerca de uma imagem registrada que evidenciou determinada temática social, a professora estabeleceu uma ponte para se trabalhar esse mesmo tema na produção de um artigo de opinião e no desenvolvimento de uma crônica argumentativa. Se o docente quiser ir além, pode trabalhar ainda na produção de um documentário ou de uma campanha de cunho político-social, no intuito de denunciar algo, por exemplo. Nessas situações, o celular e o WhatsApp são apenas instrumentos tecnológicos que darão o “ponta-pé” inicial para o desenvolvimento de práticas de letramento criativas, inovadoras e estimulantes para os alunos.

Diante de tudo que foi abordado, esperamos que este estudo venha a contribuir para a promoção de novas práticas de ensino-aprendizagem, e que estas, sempre que possível, envolvam as tecnologias móveis sem receio, entendendo que políticas educacionais discriminatórias, que negam a inclusão da diversidade cultural do alunado e a diversidade de circulação e multisseiose dos textos, estão deixando de promover a pedagogia dos multiletramentos.

## Referências

ARAÚJO, J. C. Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 15-18.

ARAÚJO, P. C.; BOTTENTUIT JÚNIOR, J. B. O aplicativo de comunicação WhatsApp como estratégia no ensino de Filosofia. **Revista Temática**, ano 11, n. 02, p. 11-23, fev. 2015.

BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. A multiliteracies pedagogy: a pedagogical supplement. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). **Multiliteracies: literacy learning and design of social futures**. Routledge: 2000. p. 237-243.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e Letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2011. p. 15-24.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2011.

FONSECA, A. G. M. F. Aprendizagem, mobilidade e convergência: *mobile learning* com celulares e *smartphones*. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano**, n. 2, p. 265-283, jun. 2013.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000. p. 16-33.

HYMES, D. Models of the interaction of language and social life. In: GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. (Ed.). **Directions in sociolinguistics – the ethnography of communication**. New York: Basil Blackwell Inc., 1986.

IBOPE MEDIA. **52 milhões de pessoas tem acesso à web pelo celular**. Grupo IBOPE, 2013. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/52-milhoes-de-pessoas-tem-acesso-a-web-pelo-celular-aponta-IBOPE-Media.aspx>>. Acesso em: 20 set. 2016.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso. LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?: Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: <[http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca\\_professor/arquivos/5710.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2016

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, [on-line], v. 49, n. 2, p. 455-479, jul.-dez. 2010.

LEMKE, J. L. Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific. In: MARTIN, J. R. **Reading Science**. London: Routledge, 1998. p. 87-114.



MELO, J. M. **Jornalismo opinativo**: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro. 3. ed. Campos de Jordão, RJ: Editora Mantiqueira, 2003.

MERIJE, W. **Mobimento**: educação e comunicação mobile. São Paulo: Petrópolis, 2012.

MINAYO, M. C. Z. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. Z. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 61-77.

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

ROJO, R. **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCOPEO. M-learning em España, Portugal y América Latina. **Monográfico SCOPEO**, n. 3, Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas- CITA, Universidad de Salamanca, nov. 2011. Disponível em: <<http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/04/scopeom003.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2016.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e praticas de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-72.

TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital**: navegar é e não é preciso. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

TAVARES, L. H. M. D. **Reflexos do letramento familiar na produção textual infantil**: dos desenhos e rabiscos aos signos alfabéticos. João Pessoa, PB: Programa de Pós-Graduação em Linguística – Proling – UFPB, 2008.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002.

UNESCO. **O Futuro da aprendizagem móvel**: implicações para planejadores e gestores de políticas. Brasília: UNESCO, 2014.

Artigo recebido em: 21.07.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016

## Uma abordagem da progressão temática na argumentação escrita de alunos do Ensino Fundamental

### An approach to thematic progression in the written argumentation of middle school students

Vanessa Luciana Santos\*  
Arlete Ribeiro Nepomuceno\*\*

---

**RESUMO:** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que propôs estratégias de intervenção, com o propósito de desenvolver habilidades dos alunos para buscar sanar dificuldades em ordenar e organizar ideias no texto argumentativo escrito, obedecendo à coerência/coesão, de modo que o texto progrida tematicamente. Partindo do aporte teórico da Linguística Textual, da Teoria da Argumentação e da Semiologia da Análise do Discurso, nesta pesquisa-ação, de expediente qualitativo, num primeiro momento, valemo-nos do registro textual de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Montes Claros/MG, para constituir o *corpus* I. Posteriormente, houve nova coleta para constituição do *corpus* II, na qual, após a realização da proposta de intervenção, buscou-se detectar mudanças e progressos almejados e alcançados. Os resultados comprovam que o ensino de estratégias interventivas leva ao uso adequado dos mecanismos de coerência e dos marcadores do discurso, fazendo com que os alunos produzam textos argumentativos mais coerentes, que obedeçam à progressão temática numa perspectiva mais discursiva do uso da língua. Como conclusão mais geral, evidenciamos a necessidade do estudo da argumentação em todo ano de escolaridade, tendo a prática de leitura como fundamento do ato de argumentar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interação. Textualidade. Progressão temática. Argumentação.

**ABSTRACT:** This article reports on the results of a qualitative action research study which proposed intervention strategies in order to develop in students abilities that enable them to overcome difficulties in coherently and cohesively organizing ideas in written argumentative texts so that they progress thematically. Based on Text Linguistics, Argumentation Theory, and Semiology of Discourse Analysis, a corpus was built with text records produced by 6th grade students from a public middle school in Montes Claros, State of Minas Gerais, Brazil. Later, a second corpus was built aiming to detect changes and progresses among the students after the completion of the intervention proposal. The results show that intervention strategies lead to the adequate use of coherence and discourse marker mechanisms, eventually enabling the students to produce more coherent argumentative texts that follow thematic progression from a more discursive perspective of language use. As a more general conclusion, the results point to the need to study argumentation throughout the school year, having the practice of reading as the foundation of the argumentation act.

**KEYWORDS:** Interaction. Textuality. Thematic progression. Argumentation.

---

---

\* Graduada em Letras – Português pela Universidade Estadual de Montes Claros (2005), especialista em Língua Portuguesa pelas Faculdades do Noroeste de Minas (2006), mestre em Letras (PROFLETRAS/Unimontes) na área de Linguística Textual/Semiologia da Análise do Discurso. Tem experiência na área de Língua Portuguesa Ensinos Fundamental e Médio desde 2005, Tutoria Unimontes(EAD (UAB) no curso de Letras/Português (2008/2009), docência Unimontes EAD (UAB) no curso Letras/Português(2015).

\*\* Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais, professora adjunta da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), tanto na graduação quanto no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, e coordenadora do Curso de Letras Português – UAB/Unimontes. Bolsista Capes/UAB, Ministério da Educação.

## 1 Introdução

Este artigo contempla os resultados de uma pesquisa-ação<sup>1</sup> desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Montes Claros/MG, constituindo um resumo da dissertação *A progressão temática em textos argumentativos de alunos do Ensino Fundamental*, defendida aos sete dias do mês de agosto do ano de 2015. Nosso propósito foi desenvolver e aplicar atividades de intervenção que visem repensar o ensino de produção de textos em Língua Portuguesa e desvelar habilidades dos alunos para sanar dificuldades em ordenar e organizar ideias no texto argumentativo escrito, obedecendo à coerência/coesão, de modo que o texto progrida tematicamente.

Em uma sociedade dinâmica e altamente tecnológica, precisa-se de pessoas que conheçam objetos da cultura escrita, que sejam capazes de realizar leituras autônomas e críticas e de produzir textos que atinjam propósitos comunicativos. Em face dessa demanda social por interlocutores<sup>2</sup> e escritores competentes e da dificuldade dos alunos em produzir textos argumentativos escritos, justifica-se a relevância desta pesquisa.

Em consonância com pressupostos teóricos adotados, consideramos basilares as contribuições teóricas, de Koch (2004; 2005; 2010; 2013), Koch e Elias (2012), Marcuschi (2008), Beaugrande e Dressler (1983 apud COSTA VAL, 1999), Costa Val (1999), Charolles (1988), com ênfase na terceira fase da Linguística Textual, acolhendo, também, as contribuições de Bakhtin (2006). Ampliando a perspectiva teórica, passamos aos postulados da Teoria da Argumentação subjacente à Semiologia da Análise do Discurso, nos termos de Charaudeau (2009), Emediato (2012), Perelman e Tyteca (2005), entre outros. Na sequência, prestamos esclarecimentos quanto à metodologia adotada expondo os *corpora*. Por fim, apontamos os resultados e as considerações finais deste trabalho.

---

<sup>1</sup> Pesquisa aprovada sob o parecer 761.598 do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Montes Claros.

<sup>2</sup> Neste trabalho, não usamos, intercambiavelmente, os termos produtor/locutor/enunciador nem interlocutor/receptor/alocutário/enunciatário/leitor. Desse modo, com base em Koch (2010; 2011), Koch e Elias (2012), utilizamos, respectivamente, os termos *produtor* e *interlocutor*, exceto em citações e referências, que dispensam essa uniformização. Entretanto, nas análises dos *corpora*, o termo *aluno* estabelece uma relação sinonímica com o termo *produtor*.

## 2 Progressão temática na construção de sentido de textos argumentativos

O suporte teórico em que se embasa esta pesquisa de intervenção, situada na área da leitura e de produção textual, detém-se num primeiro momento na terceira fase do percurso da Linguística Textual – Teoria do Texto. Esse momento refere-se ao tratamento do texto em seu contexto pragmático, envolvendo do texto ao contexto, analisando-se as condições de produção, recepção e interpretação, com o propósito de explicar a textualidade como produção de sentidos que um mesmo texto propicia, diferenciando leituras para o mesmo texto.

Assim sendo, reconhecemos a linguagem como uma atividade de interação social. Em consonância com os apontamentos de Bakhtin (2006), a concepção de língua e de linguagem como ato dialógico e interação verbal privilegia o texto. Toda prática de texto precisa levar em conta a concepção de linguagem abordada, visto que, a partir dela, são formuladas as atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa. Bakhtin (2006) postula uma concepção de linguagem dialógica em que toda palavra, toda enunciação e todo texto possuem um caráter de duplicidade, sendo fundamental a presença do outro. Reportemo-nos às palavras do autor:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p. 115, grifos do autor)

De fato, o sujeito constrói o texto com nuances de intertextualidade e com um modo particular de reflexão sobre o mundo e sobre a realidade social. Em seu processo de produção, o sujeito tem por base outros discursos, outros textos, envolvendo um diálogo com outras vozes, com o mundo e com experiências pessoais. Por essa e outras razões, tudo o que se escuta ou se lê, se estuda e se aprende fica memorizado como experiências que se adquirem no dia a dia.

Para a Linguística Textual, como assinalam Koch e Elias (2012), por meio da interação e de ações linguísticas e sociocognitivas, os sujeitos sociais constroem objetos de discurso e propostas de sentido. De acordo com essas autoras: “Um texto se constitui como tal quando os parceiros diante de uma atividade comunicativa são capazes de lhe atribuir sentidos. O sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação autor-texto-leitor”

(KOCH; ELIAS, 2012, p. 12). Para isso, recorremos a mecanismos linguístico-discursivos da textualidade.

Em função de sua intenção comunicativa, levando em conta fatores como o contexto e o conhecimento linguístico, o produtor constrói o texto apresentando pistas que permitem ao interlocutor estabelecer o sentido dele. Nesse caminho, segundo Beaugrande e Dressler (1983, p. 12 apud COSTA VAL, 1999), um conjunto de palavras, para ser identificado como texto, precisa apresentar fatores de textualidade, reconhecidos como “propriedade de o texto se constituir como processo da atividade de comunicação textual”.

Com esse propósito de definirem texto como ocorrência comunicativa que funciona na interação humana, Beaugrande e Dressler (1983 apud COSTA VAL, 1999) postulam sete princípios constitutivos da textualidade: a coerência, a coesão (princípios internos), a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade (princípios externos). Para tais autores, a *coesão* refere-se aos modos como os enunciados estão ligados entre si e a *coerência*, por sua vez, refere-se ao modo como os enunciados unem-se numa configuração de maneira reciprocamente acessível e relevante. Convém pontuar que, para constituição do *corpus* II, os alunos valeram-se desses dois fatores internos na construção de sentido dos textos escritos, destacando a coerência, responsável pela continuidade das ideias, de modo a assegurar a progressão temática em foco, como comprovamos a seguir em um excerto retirado do *corpus* II:

A internet é bastante útil em pesquisas para a escola, interação com outras pessoas, mas também possui desvantagens, pois pode atrapalhar o rendimento na escola quando o aluno dorme muito mal. Também pode expor a criança ou o adolescente à pornografia e à pedofilia se a família não orienta esse uso.

A informatividade, como princípio externo de textualidade, refere-se ao grau de novidade e previsibilidade, à suficiência de dados com as informações necessárias à compreensão do sentido pretendido pelo produtor. Dessa forma, um texto menos previsível pode ser mais informativo por ser mais interessante e envolvente. Entretanto, se o texto mostrar-se completamente inusitado, tende a ser rejeitado pelo interlocutor por conta da dificuldade ou impossibilidade de lhe atribuir sentido.

Durante a aplicação das atividades de intervenção, pudemos constatar que os textos de apoio, somados às discussões das temáticas apresentadas, serviram como suporte de informações às produções textuais dos alunos, atendendo, assim, ao fator supracitado, como mostramos na sequência em um excerto pertencente ao *corpus* II:

Esse fascínio dos eletrônicos é considerado um vício muito grave o que pode causar vários danos à saúde. Um deles é o fato de os adolescentes passarem quase a noite toda mexendo nos computadores ou celular. Resultado: dores nas costas, futuros problemas de coluna ou de visão, possibilidade de câncer. Além disso, deixam de se dedicarem a outras atividades interessantes e práticas de esporte.

Outro princípio externo de textualidade, a intertextualidade, diz respeito à relação de um texto com outros textos que lhe servem de contexto, possibilitando, assim, que inúmeros textos só façam sentido quando entendidos em relação a outros. Na visão de Koch (2013, p. 59): “Em todo texto estão presentes outros textos, que lhe dão origem, que o predeterminam [*sic*], com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe”. Cabe pontuar que o uso da intertextualidade e da apropriação da voz do outro deve ser claramente marcado pelo produtor em seu texto, a fim de evitar práticas como o plágio.

Dessa forma, no Ensino Fundamental, podemos observar que, dos fatores externos de textualidade, a intertextualidade funciona como um recurso valioso para a produção de textos dos alunos, pois, ao explorar o conhecimento de mundo deles, confere informações importantes às ideias defendidas. Recorrendo a esse fator, o aluno aprende não só a interagir com práticas de compreensão, mas também de produção de textos quando da inspiração do que ouve ou lê, como podemos comprovar em um excerto colhido no *corpus* II:

Como diz a psicóloga na entrevista, os adolescentes não são rebeldes. Eles querem curtir a juventude deles livremente. Ir para festas, viajar, namorar, chegar tarde. A juventude é uma fase própria para isso. Mas as famílias não entendem. Hoje a preocupação com a violência é muito grande. Essa violência impede os pais de dar liberdade aos filhos. Os filhos não aceitam e isso, às vezes, é confundido com rebeldia.

Posteriormente aos estudos de Beaugrande e Dressler (1983 apud COSTA VAL, 1999), Charolles (1988) postulou quatro metarregras<sup>3</sup>, ficando evidente sua preocupação com mecanismos asseguradores do sentido do texto, ainda que tenha utilizado outras nomenclaturas.

---

<sup>3</sup> Consoante Charolles (1988), um texto coerente e coeso satisfaz a quatro requisitos – metarregras: *repetição* – necessária retomada de elementos no decorrer do discurso, mantendo a unidade temática como um todo único, *progressão* – refere-se às novas informações, à soma de novas ideias que fazem o sentido do texto progredir, *não contradição* – garante o desenvolvimento do texto, sem que se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto e *relação* – é preciso que fatos e conceitos que denotam o mundo estejam diretamente relacionados e explícitos por mecanismos linguísticos formais, os quais Costa Val (1999) denominou, respectivamente, de *continuidade*, *progressão*, *não contradição* e *articulação*, com alteração apenas na nomenclatura.



Em que pese a importância dessas metarregras (Charolles, 1988), não identificamos muita familiaridade dos alunos com a progressão nem com a não contradição, o que demonstrou dificuldades como: ao acréscimo de novas informações, à não contradição em relação ao que já fora dito, conforme atestamos a seguir em um fragmento de textos do *corpus* I:

O adolescente não pode ter atitude de uma pessoa adulta porque ele não é uma pessoa (não tão criança) e também (não tão adulto)... O adolescente não pode ter atitude de uma pessoa adulta.

Ademais, destacamos, ainda, a dificuldade dos alunos quanto à metarregra de repetição, não havendo continuidade na construção do sentido entre uma frase, mas sim uma mera retomada de referentes dos quais já se falou anteriormente. Vejamos em outro fragmento do *corpus* I:

... o celular é um dos menos perigoso porque eu acho que não tem muito perigoso porque tem perigo o único perigo é ligar para as pessoas para mim os adolescentes só poderia ganhar celular com 12 anos por que eu acho que um dos perigos também é a mensagem eu não acho que tem perigos.

Diante dessas constatações, no tocante à fragilidade dos alunos no atendimento dos requisitos que assegurem o sentido do texto, sob esse prisma, para o estudo da progressão temática, neste trabalho, valemo-nos da proposta clássica de Beaugrande e Dressler (1983 apud COSTA VAL, 1999), Charolles (1988) e Costa Val (1999), destacando os princípios da coerência e da coesão em função de serem centrados no texto que designa operações dirigidas ao material textual. Outrossim, valemo-nos dos princípios ligados ao aspecto pragmático do processo comunicativo, adotando a construção dos sentidos no texto por meio da coerência em relação à coesão.

Para estudiosos da Linguística Textual, um texto coerente é aquele em que há uma continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelos interlocutores numa determinada situação comunicativa.

Nessa direção, pontuam Koch e Elias (2012, p. 184, grifos das autoras):

... a coerência não está *no texto*, não nos é possível apontá-la, destacá-la, sublinhá-la ou coisa que o valha, mas somos nós leitores em um efetivo processo de *interação com o autor e o texto*, baseados nas pistas que nos são dadas e nos conhecimentos que possuímos que construímos a coerência.

Costa Val (1999) também apresenta a textualidade como o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases. Ao abordar

esse conjunto de características, destaca a coerência e a coesão. Para essa autora, a progressão do texto é tida como requisito de coerência e coesão, por ser a contrapartida da repetição, garantindo a continuidade do texto por meio do acréscimo de novas informações, que o fazem progredir. Costa Val (1999, p. 23) acrescenta: “No plano da coerência, percebe-se a progressão pela soma de idéias novas às que já vinham sendo tratadas. No plano da coesão, a língua dispõe de mecanismos para manifestar as relações entre o dado e o novo”.

À luz dos expostos de Koch (2010), podemos apontar dois tipos de coesão – a referencial (referenciação, remissão) e a sequencial (sequenciação). Posto isso, compreendemos que a coesão sequencial faz-se, também, por meio de mecanismos de sequenciação por progressão, a saber: manutenção temática, progressão temática, progressão tópica e encadeamentos. Destacamos, a seguir, a progressão temática como procedimento de sequenciação, visto que é ponto central desta pesquisa.

Em conformidade com as ideias postuladas por Koch (2013), um texto não pode ser organizado com repetições de ideias. Na contramão disso, é preciso que o texto apresente novas informações referentes aos elementos retomados. Com efeito, a continuidade de ideias, ambientada a partir da retomada de elementos conceituais e formais, garante a progressão temática do texto. Vejamos em um excerto do *corpus* I como a ausência de continuidade compromete tal progressão:

... mas tem adolescente que se vira rebelde com o bullim, que ele sofre mas quem não sofre bullim não é rebelde. Não são todos os adolescentes que é rebelde por causa do bullim, mas eles ainda são rebelde. Ser adolescente não é ser rebelde.

Ainda nos termos da referida autora, a progressão temática compreende todos os fenômenos utilizados para fazer o texto progredir. Com a introdução de informações novas, estabelecem-se relações de sentidos com os conhecimentos prévios retidos na memória e com segmentos do próprio texto, que vão fornecendo e interligando informação. Koch (2013, p. 93) acrescenta: “As várias possibilidades de efetivar, nos textos, a articulação tema/rema constituem um desses leques de escolhas significativas”.

Em linhas gerais, a progressão temática diz respeito ao modo como se encadeiam temas e remas no percurso do texto. Compreendendo tema como a informação dada, já conhecida e o rema seria a informação nova, introduzida no texto pela primeira vez.

Nesse caminho, para que um texto possa ser considerado coerente, é preciso que as ideias apresentadas como informações novas sejam desenvolvidas. As grandes rupturas ou

interrupções das informações causam incompreensões e dificuldades na construção do sentido do texto. Conforme observamos neste trecho retirado do *corpus* I:

Um adolescente não é rebelde, mas depende do jeito que ele vive, se ele viver no meio da rebeldia ele é rebelde se não viver ele não e mas tem adolescente que é amigo mas tem adolescente que é revoltado.

No que concerne ao acréscimo de informação nova no texto, Marcuschi (2008), defendendo pontos em comuns com Koch (2013), destaca que a não tautologia providencia a continuidade textual. A redundância e a repetição, se mal empregadas, não contribuem com a progressão temática, visto que não trazem novos conteúdos a serem incorporados ao texto.

Destarte, para um desenvolvimento argumentativo eficaz, é essencial que o produtor organize as ideias buscando uma articulação coerente e convincente para o interlocutor previsto, por meio do enfoque aos elementos discursivos da argumentação.

A argumentatividade é uma característica essencial da interação social, que se processa por meio da linguagem humana – todo ato de linguagem possui traços que o identificam como o ato de argumentar. Assim sendo, o ato de linguagem depende do ponto de vista dos interlocutores envolvidos no diálogo. Em face dessa função argumentativa da linguagem, assim se expressa Koch (2005, p. 29, grifos da autora):

... é por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados de que produzimos sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras). Em outras palavras, procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa.

Nepomuceno (2013) endossa esse pensamento, no que concerne à argumentatividade da linguagem, ao pontuar que todo discurso constitui, sobremaneira, uma argumentação. Assim, a função mais importante da linguagem é argumentar, ao construir um discurso esmerado por intenções em busca de convencer o outro acerca da ideologia pretendida.

Na perspectiva filosófica de Perelman e Tyteca (2005, p. 50), a argumentação visa à adesão do outro ao qual se dirige, portanto, é em função de um interlocutor que a argumentação se desenvolve:

O objetivo de toda argumentação [...] é provocar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno.

Torna-se válido convalidar, consoante tais apontamentos, que inexiste a neutralidade da linguagem, princípio já postulado por Bakhtin (2006). A transparência da opinião se apresenta de forma inevitável. Por conta disso, uma simples argumentação recorre a procedimentos diversos para fundamentar suas conclusões.

Em afinidade com esse pensamento, Charaudeau (2009) lembra que “A argumentação é, pois, uma prática social regulada pelas imposições da situação de comunicação e pelo projeto de fala” (CHARAUDEAU, 2009, p. 68). Ao tratar disso, esses sujeitos envolvidos no ato de linguagem articulam contratos e estratégias, para Charaudeau (2009), um trabalho de expedição e aventura, em que o sujeito comunicante possui um projeto global de comunicação. Levando-se em conta as previsões de risco, ele concebe, organiza e coloca em cena suas intenções, de modo a produzir certos efeitos de convicção ou de sedução sobre o sujeito interpretante.

Koch (2004) e Charaudeau (2009), em comunhão de ideias, asseveram que a interação social por meio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Ao nos comunicarmos, produzimos o discurso envolvendo intenções. A linguagem passa a funcionar como forma de ação sobre o mundo, dotada de intencionalidade e de ideologia.

Seguindo esse raciocínio, em consonância aos pressupostos anteriores, percebemos que as ideias de um texto argumentativo devem avançar, visto que acréscimos semânticos fazem o sentido do texto progredir. Quanto à organização do discurso, o modo argumentativo constitui o mecanismo que permite produzir argumentações sob diferentes formas, no qual se coloca, assim, em evidência a encenação argumentativa que liga os parceiros da comunicação, por meio do chamado *dispositivo argumentativo*: proposta (tese), proposição (tomada de posição – refutação/justificativa ou não tomada de posição – ponderação) e persuasão (raciocínio persuasivo a fim de desenvolver a refutação, a justificativa ou a ponderação).

A partir de todo esse entendimento apresentado acerca da argumentação, passamos a uma análise dos dados colhidos no *corpus* I. Para tanto, estamos fundamentados nos pressupostos teóricos já assumidos anteriormente e guiados por procedimentos metodológicos descritos na sequência.

### 3 Metodologia

Esta pesquisa-ação, de cunho qualitativo-interpretativo, foi realizada em uma escola municipal, localizada na periferia de Montes Claros/MG. Por desenvolver o exercício docente

nessa escola, a pesquisadora pôde constatar dificuldades dos alunos em produzirem textos argumentativos escritos que atendam à progressão temática.

A constituição dos corpora sustentou-se na busca de um trabalho com produções textuais dos alunos da escola anteriormente mencionada. Vale dizer que, para colher os *corpora*, foram oferecidos aos alunos textos de apoio – direcionados para a realidade sociocultural e faixa etária deles – selecionados, intencionalmente, levando-se em conta fatores como a uniformidade temática para cada proposta de produção textual e a diversidade de pontos de vista dos produtores, de forma a servir como incentivo à escrita, ao optar por um tema mais familiar à sua vivência. Foram dispostos dois temas: “Ser adolescente é ser rebelde?” e “O fascínio dos eletrônicos”.

Para fins de análise, para o *corpus* I, foram separados, de acordo com os critérios a seguir descritos, 10 textos produzidos pelos alunos das duas turmas de 6º ano, cinco de uma e cinco de outra. De um universo de 58 alunos, foram produzidos 40 textos, pois os 6º anos em que se coletaram os registros possuíam 26 (6º ano A) e 32 (6º ano B) alunos.

Já para o *corpus* II, com o propósito de manter a uniformidade para fins de confronto com o *corpus* anterior, também foram coletados 10 textos produzidos pelos alunos das turmas do referido ano de escolaridade. De um universo de 51 alunos, foram produzidos 46 textos, pois os 6º anos em que se coletaram os registros possuíam 25 (6º ano A) e 26 (6º ano B) alunos. Válido esclarecer que a alteração do número de alunos nas referidas turmas para compor o *corpus* II se deveu à evasão ou à transferência para outra escola no decorrer no ano letivo.

O *corpus* II foi coletado após aplicação das atividades de intervenção, suscitadas com o propósito de minimizar a problemática investigada.

Para a composição do *corpus* I, adotaram-se os seguintes critérios:

- (i) Escolha de tema polêmico, atraente, instigante e, portanto, motivador aos alunos;
- (ii) Gênero textual: artigo de opinião;
- (iii) Modo de condução da argumentação, valendo-se do uso de redundâncias, falácias, ideias óbvias, mais exemplificações do que a própria argumentação, cópias de trechos dos textos de apoio, fuga ao tema;
- (iv) Escolha somente das produções de textos dos alunos que atenderam a uma das duas propostas apresentadas.

Na constituição do *corpus* II, por sua vez, foram adotados os seguintes critérios:

- (i) Escolha de tema polêmico, atraente, instigante e, portanto, motivador aos alunos;

- (ii) Gênero textual: artigo de opinião;
- (iii) Modo de condução da argumentação, levando-se em conta as condições de textualidade que asseguram a progressão temática: continuidade, coerência, e coesão, articulação, suficiência de dados, condizentes com enfoque dado nas atividades de intervenção;
- (iv) Escolha somente das produções de textos dos alunos que realizaram todas as três atividades de intervenção – paráfrases, redundâncias, esboço –, em função da necessidade de constatar suas contribuições para minimizar o problema investigado.

Para o desenvolvimento desta pesquisa-ação, foram adotadas como procedimentos teórico-metodológicos três atividades de intervenção. Com o intuito de fomentar a elaboração dessas atividades, partimos da proposta de produção de textos e das dificuldades mais recorrentes encontradas nas produções textuais dos alunos no *corpus* I, sendo retirados dessas produções excertos a serem trabalhados nessas atividades:

#### *Atividade de intervenção I: redundâncias*

Percebemos o quanto os alunos se utilizam de redundância na escrita, o que Marcuschi (2008) denomina de tautologia, que prejudica a progressão textual por não contribuir com a continuidade do texto, pois novos conteúdos não são integrados aos textos. De modo recorrente, os alunos limitam-se à repetição das mesmas informações e ideias ao longo da produção escrita.

#### *Atividade de intervenção II: paráfrases*

Outra constatação, ao longo das análises dos textos do *corpus* I deste trabalho, foi a necessidade de levar os alunos a construir paráfrases, pois, muitas vezes, limitam-se a copiar, na íntegra, trechos ou textos de apoio. De igual maneira, atividades que explorem o uso da intertextualidade como estratégia de argumentação seriam bastante pertinentes, ao possibilitar ao aluno valer-se da voz do outro, desde que devidamente parafraseada, na sua escrita. Com base nos pressupostos teóricos advogados por Koch (2010; 2013), Koch e Elias (2012) e Cavalcante (2013).



### *Atividade de intervenção III: esboço de texto argumentativo*

Em consonância com as ideias de Charaudeau (2009)<sup>4</sup>, julgamos pertinente a elaboração de um esquema, um esboço do texto argumentativo com o intuito de direcionar a escrita do aluno, por meio da esquematização prévia do que pode se valer na sua argumentação. Isso porque a escrita exige planejamento e ajustes antes de se dar por concluída.

O aluno precisa esforçar-se em seguir o esquema esboçado por ele e/ou com a mediação do professor para produzir o texto de acordo com este planejamento feito e com a organização do modo argumentativo. Assim, foi apresentado aos alunos um modelo de esboço que contemplasse tema, título, posicionamento, argumento I e argumento II. Propusemos, a título de exemplificação, de acordo com as duas propostas de produção textual apresentadas, dois esboços, elaborados em conjunto com os alunos.

Por fim, partimos para a sistematização e interpretação dos dados obtidos que, simultaneamente, à ampliação da fundamentação teórica, foram analisados para elaboração deste trabalho.

## **4 Resultados**

Passemos a uma amostra das análises dos *corpora* com enfoque na progressão temática. Pontuamos que a identidade dos alunos, tanto na análise do *corpus* I quanto do *corpus* II foi preservada por princípios éticos, motivo por que foram designados por nomes fictícios nos fragmentos selecionados.

### **4.1 Análises do *corpus* I**

#### *Texto 1*

*Aluno: Carlos*

*Tema: Fascínio dos eletrônicos*

Neste texto (Figura 1), fica evidente a falta da progressão temática. Esse aluno, com ideias limitadas, não conseguiu produzir um texto argumentativo que progrida. Já no Trecho 1,

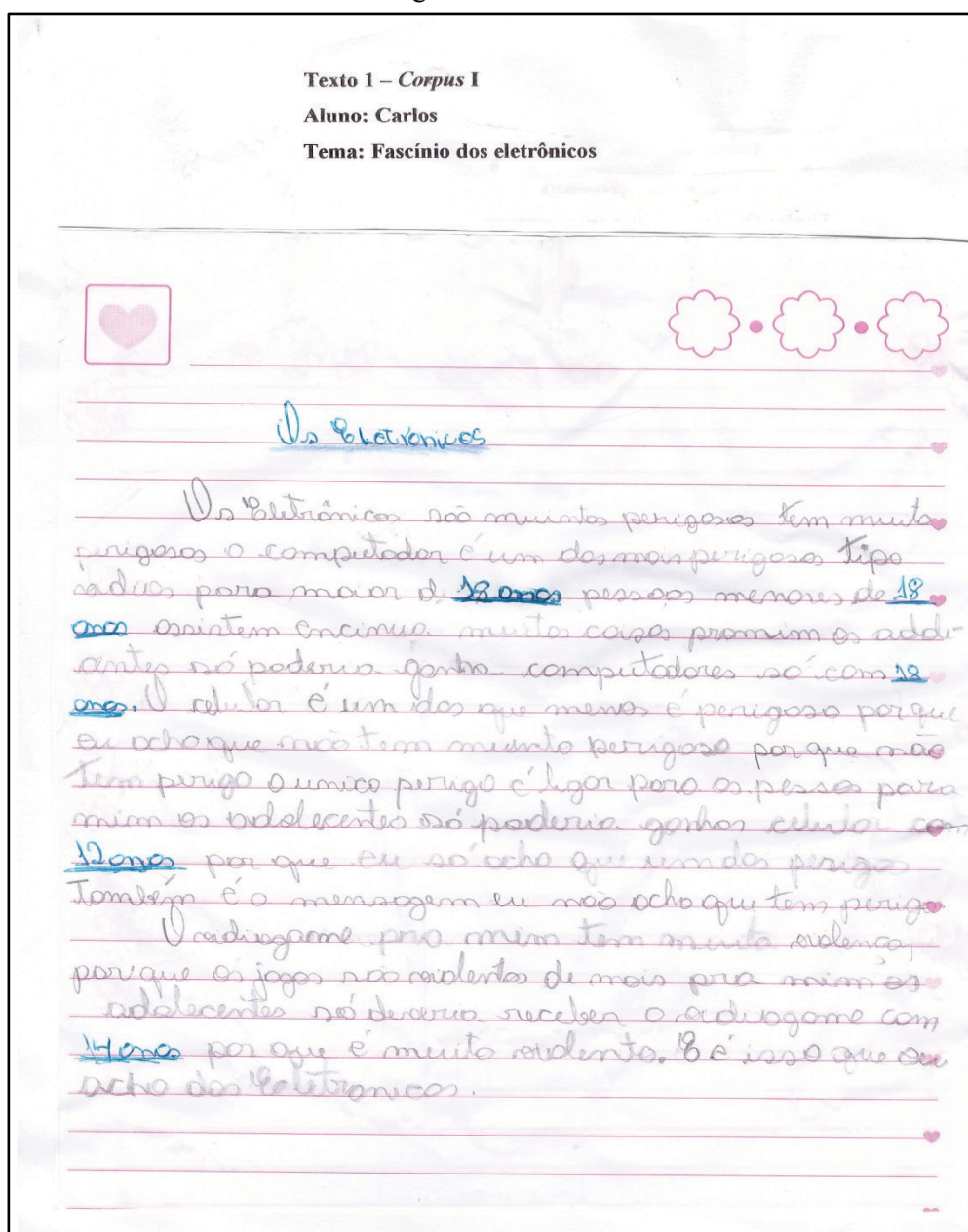
---

<sup>4</sup> O referido autor não faz menção explícita ao termo *esboço*, mas, pelos conceitos que aborda, quanto aos procedimentos de composição, permite-nos inferir que é possível essa aproximação, uma vez que: “Também chamado de taxonômico, esse procedimento consiste em retomar os diferentes argumentos dados ou resultados de um texto argumentativo, apresentando-os de modo resumido: [...] seja por quadros, seja por outras representações figuradas (diagramas, histogramas, esquemas, cartazes etc)”. (CHARAUDEAU, 2009, p. 246). Nessa medida, julgamos possível empregar tal nomenclatura em nosso trabalho para designar um tipo de atividade de intervenção.

afirma de forma repetida: “*Os eletrônicos são muito perigosos tem muito perigosos*”, sem o acréscimo de novas informações, fazendo com que essa produção escrita ficasse reduzida a uma tese sem desenvolvê-la, muito embora tenha tentado esboçar um argumento:

Trecho 1: Os Eletrônicos são muito perigosos tem muito perigosos o computador é um dos mais perigosos tipo vidios para maior de 18 anos pessoas menores de 18 anos assistem encinua muitas coisas pra mim adolescentes só poderia ganhar computadores com 18 anos. (Carlos)

Figura 1 – Texto 1



Fonte: dados da pesquisa.

Como interlocutores, percebemos que o aluno possui a intenção de produzir um texto com sentido, mas não consegue estabelecer relação entre a tese e os possíveis argumentos que deveriam sustentá-la. Em contrapartida, vale-se de falsos argumentos, fracos, não convincentes. Soma-se a isso o fato de o produtor do texto apresentar algumas informações lacunares, pressupondo que o interlocutor deva lançar mão de seus conhecimentos, fazer deduções, estabelecer relações de comunicação, para que, num esforço muito grande, possa com o texto interagir.

Dando prosseguimento à análise, observamos, no Trecho 2, que o texto avança em mais contradições e incoerências:

Trecho 2: [...] o celular é um dos menos perigoso porque eu acho que não tem muito perigoso porque tem perigo o único perigo é ligar para as pessoas para mim os adolescentes só poderia ganhar celular com 12 anos por que eu acho que um dos perigos também é a mensagem eu não acho que tem perigos. (Carlos)

Nesse último trecho, vimos que o aluno possui a ideia, mas pouca habilidade linguística para desenvolvê-la. Entretanto, por não conseguir desenvolver seu raciocínio argumentativo, ao afirmar que o único perigo do celular é ligar para as pessoas, acaba por cair em mais incoerências. Talvez se o aluno explicasse melhor que o celular pode ser usado a serviço de comunicações maliciosas, maldosas e fraudulentas, seu interlocutor compreenderia melhor. Nesse caso, uma simples exemplificação poderia resolver tal incoerência. Outro caso de contradição ao extremo na argumentação do aluno fica por conta da afirmação de que “*por que eu acho que um dos perigos também é a mensagem eu não acho que tem perigos*”, o que faz com que o interlocutor fique perdido nesse emaranhado de idas e vindas, não conseguindo acompanhar o raciocínio tautológico do produtor.

Percebemos, ainda, que o aluno tenta esboçar seu texto dividindo-o em parágrafos, para abordar o uso do computador, do celular e do *videogame*, sem, no entanto, considerar as ideias nessa divisão. Todavia, não consegue sair do lugar comum de que o uso desses aparelhos eletrônicos incita a violência. Reportamo-nos a Marcuschi (2008), lembramos que a redundância e a repetição, se mal empregadas, não contribuem com a progressão temática.

No Trecho 3, o aluno afirma:

Trecho 3: Os eletrônicos são muito perigosos tem muito perigos. O computador, o celular é perigoso. O videogame é o mais perigoso [...]. (Carlos)

Evidenciamos que é preciso haver um equilíbrio entre informação dada e a informação nova. Um texto que contenha apenas informação conhecida caminha em círculos, falta-lhe a progressão necessária à construção de sentido. Segundo Koch (2013), a progressão temática compreende todos os fenômenos utilizados para fazer o texto progredir. Com a introdução de informações novas, estabelecem-se relações de sentidos com os conhecimentos prévios retidos na memória e com segmentos do próprio texto, que vão fornecendo e interligando informações.

Em síntese, à luz dos dez textos do *corpus* I analisados, evidenciamos que os alunos apresentam dificuldade para empregar bem os mecanismos linguístico-discursivos de argumentação, não conseguindo estabelecer relações argumentativas entre os enunciados do texto. Além disso, os textos trazem problemas quanto à informatividade, com respeito à suficiência de dados e à imprevisibilidade, por apresentarem ideias óbvias, fatos muito previsíveis, talvez por falta de conhecimento de mundo dos alunos. A argumentatividade é comprometida pelas falhas nas noções de intencionalidade e aceitabilidade na escrita dos alunos. Os textos analisados exemplificam o problema da falta de progressão temática, por comportarem uma única ideia, expressa no título e parafraseada em todos os parágrafos, tornando o texto repetitivo e desgastado. Sendo comum, a frequência de ideias pouco originais e de clichês talvez aconteça por que quem reproduz ideias alheias e muito difundidas não vê a necessidade de explicá-las ou discuti-las.

Transparece, dessa maneira, uma provável superficialidade da reflexão dos alunos, que não conseguem, a partir dos textos de apoio e das discussões feitas, apropriarem-se da voz do outro, por meio de paráfrases e/ou relações intertextuais, para elaborar argumentos próprios que articulem e organizem o posicionamento assumido. Semelhante fato faz com que recorram, ainda, apenas a exemplificações para se apoiarem, transformando, muitas vezes, o texto mais narrativo do que argumentativo.

Por conseguinte, para haver a progressão temática do texto argumentativo, é necessário haver uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, de maneira global a fim de providenciar a continuidade de seu sentido e a ligação dos próprios tópicos discursivos. É fundamental que o aluno compreenda o processo de argumentação que contribui para a progressão temática. Na verdade, é preciso que o texto apresente novos argumentos, novas informações a respeito dos elementos retomados. São esses acréscimos que fazem o sentido do texto progredir.

Diante do exposto, elaboramos um cronograma de aplicação das atividades de intervenção adotadas com o intuito de minimizar alguns problemas de progressão temática que se manifestam nos textos argumentativos escritos dos alunos.

Em um primeiro momento, a discussão das duas propostas de textos, sobre as quais já falamos, compreendeu o debate em torno das temáticas apresentadas a serem escolhidas. Nessa etapa, os alunos participaram, exemplificaram com situações vividas ou conhecidas e ficaram cientes de que se tratava da produção de um texto argumentativo, cujo tipo textual já havia sido estudado em aulas anteriores. Passamos, posteriormente, à aplicação da *Atividade de Intervenção I (Redundâncias)*. Há de se destacar que os alunos, em sua maioria, desconheciam o termo redundância. Mesmo com exemplificações dadas, não conseguiram reescrever trechos dos textos que apresentavam a problemática em questão.

Diante disso, passamos à identificação de redundâncias e repetições em expressões cotidianas (pleonasmos viciosos): ganhar de graça, subir para cima, alegria feliz, entrar para dentro, chaveiro para chaves, descer a descida, ver com meus próprios olhos, ouvir com meus próprios ouvidos, entre outros. Ainda assim, para certos alunos, foi necessária uma orientação individualizada.

Em função do tempo, retornamos à atividade de intervenção na aula seguinte. Oportuno pontuar que, muito embora parecesse óbvia a existência das reiteradas tautologias, alguns alunos não as identificaram e alteraram, desnecessariamente, outros termos ou trechos dos excertos apresentados. Outros ainda precisaram de orientação individual para realizar a atividade.

Importante frisar que, no decorrer da aplicação da *Atividade de Intervenção II (Paráfrases)*, verificamos que alunos com hábito de leitura e escrita melhor desenvolveram a habilidade de reelaborar a voz do outro com suas palavras. Grande parte dos alunos deu-se conta de que reescrever, reelaborar um texto de outrem é uma forma de enriquecer e fundamentar a argumentação.

Dando sequência à aplicação, de igual modo à orientação da aplicação do *corpus I*, houve o cuidado de instruir os alunos a não copiar trechos dos textos de apoio na íntegra. Foi notória a dificuldade deles em filtrar a ideia central do excerto para reelaboração. Contudo, alguns suprimiram partes importantes consideradas indispensáveis.

É de se pontuar que, em sua maioria, os alunos não copiaram trechos na íntegra dos textos de apoio. Nessa situação, a atividade de intervenção de paráfrases foi de fundamental



relevância para que os alunos aprendessem a incorporar ideias do outro sem serem repetidas, e sim esclarecendo-as com a utilização de palavras próprias, de modo a criar argumentos genuínos.

Figura 2 – Atividades I (redundâncias)

**ATIVIDADES I - REDUNDÂNCIAS**

1) Indique os casos de redundância, repetições, sublinhando os trechos dispensáveis. Reescreva-os fazendo as adequações necessárias.

a) "Cada adolescente individualmente tem de pensar na sua responsabilidade, deixar de ser rebelde. Por que ao ser rebelde entristece a família com essa rebeldia".

*Cada adolescente tem de pensar na sua responsabilidade, deixar de ser rebelde porque a rebeldia entristece a família.*

b) "Para mim o fascínio dos eletrônicos é ruim porque deixa as pessoas fascinadas. Atrapalha o aluno a estudar. Ele deixa de fazer tarefa para jogar videogame".

*Para mim o fascínio dos eletrônicos é ruim porque as pessoas ficam piadas, atrapalha o aluno a estudar quando ele deixa seus estudos de lado para jogar videogame.*

c) "O celular também é muito legal, para conversar com as pessoas, mexer nas redes sociais, ligar para a família, mandar uma mensagem para um amigo, falar com um colega".

*O celular é muito útil, pode ser utilizado para a comunicação entre pessoas por meio de mensagem, redes sociais na internet.*

d) "O adolescente não pode ter atitude de uma pessoa adulta porque ele é uma pessoa (não tão criança) e também (não tão adulta). A maioria dos adolescentes querem ser adultos, mas não são".

*O adolescente não pode se comportar como adulto ou criança porque ele está numa fase intermediária que também exige suas responsabilidades.*

Fonte: dados da pesquisa.

Em virtude disso, os alunos compreenderam que a leitura enriquece o processo de escrita. Por conseguinte, o produtor que lê muito, escreve com mais facilidade por ter mais



conhecimentos a serem partilhados com o interlocutor. Na ausência de tais conhecimentos é recorrente a cópia na íntegra de textos oferecidos como apoio para enriquecer a discussão do tema e futura produção textual.

Não obstante, poucos alunos ainda insistiram em copiar trechos na íntegra dos textos de apoio, desconsiderando a orientação explícita de que não o fizessem. Diante do exposto, receberam instrução para que procedessem à paráfrase dos referidos trechos para usá-los como estratégia, recurso de argumentação.

Figura 2 – Atividades II (paráfrases)

**ATIVIDADE II - PARÁFRASES**

2) A partir da leitura dos trechos a seguir, reformule-os, esclarecendo as ideias do autor com suas próprias palavras:

a) “A tarefa principal dos adolescentes em nossa cultura é emancipar-se psicologicamente de seus pais deixando de lado a dependência que tinha quando criança. É normal que este processo seja caracterizado por certa dose de rebeldia, desafio, insatisfação, confusão, inquietude e ambivalência. As emoções geralmente estão exaltadas. As flutuações amplas do estado de humor são comuns”.

*Na adolescência é importante o amadurecimento psicológico para deixar de dependência dos pais. É normal que este processo seja marcado por sentimentos confusos, mudanças de humor.*

b) “Em geral, na adolescência, o jovem sente que tudo é proibido: pedir dinheiro além da mesada, namorar quem quiser. Usar celular e computador é vigiado e controlado, precisa dar satisfação para onde vai e quando volta. Tem de se submeter à autoridade dos pais e da escola. É a hora que a rebeldia se manifesta, pois é difícil para nós lidar com proibições e imposições”.

*Em geral o adolescente tem dificuldades para aceitar proibições e imposições legais da autoridade imposta pela família e pela escola.*

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 3 – Atividades II (paráfrases)

c) “A internet, o telefone celular e videogame vão transformando os comportamentos e as formas de se relacionar com a família, com os amigos e com as novas possibilidades de viajar pelo mundo sem sair de casa. Mas, também, surgem novos riscos à saúde para a geração da era digital, devido ao excesso de horas no uso de eletrônicos”.

Os eletrônicos apresentam benefícios se usados de forma adequada como celulares podem trazer riscos à saúde

d) “Os pais e a escola precisam, portanto, ditar algumas recomendações para o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes como oportunidades para todos poderem usufruir melhor dos benefícios das novas tecnologias”.

Os pais e a escola devem orientar aconselhar as crianças e adolescentes para o bom uso das novas tecnologias

Fonte: dados da pesquisa.

Mais adiante, na aplicação da *Atividade de Intervenção III (Esboço do texto argumentativo)*, evidenciamos que houve a facilidade em fazer esboço por se tratar apenas de tópicos curtos e objetivos. Entretanto, organizar e filtrar o raciocínio foi custoso e difícil. Semelhante ao ocorrido no *corpus I*, foi recorrente a dificuldade inicial em distinguir tema/título. Após esclarecimento e exemplificações, conseguiram construir títulos, a partir dos temas apresentados para a produção dos textos.

Nessa direção, foi esclarecido aos alunos que a escrita exige planejamento como qualquer outra tarefa que executamos no nosso dia a dia. Na sequência, houve o esclarecimento das partes constituintes do referido esboço: o posicionamento diz respeito à opinião defendida, assumida, tomada; já os argumentos 1 e 2 seriam as razões, explicações que evidenciariam,



sustentariam o posicionamento defendido. A par disso, passaram à construção do referido esboço.

Figura 4 – Atividades III (esboço de texto argumentativo)

**ATIVIDADE III ESBOÇO DE TEXTO ARGUMENTATIVO**

3) Antes de produzir seu texto argumentativo, com o objetivo de direcionar sua escrita, faça a esquematização prévia, um esboço das ideias que guiarão sua argumentação.

Tema:	ser adolescente é ser rebelde
Título:	ser adolescente não é ser rebelde
Posicionamento assumido:	não é rebelde
Argumento 1:	alterações exigem diálogo
Argumento 2:	Fase de transformações marcadas por alterações de humor

Fonte: dados da pesquisa.

Por fim, aplicadas as três atividades de intervenção sugeridas, passamos à primeira produção do artigo de opinião. Diferentemente da produção diagnóstica, constituinte do *corpus* I, que não foi refeita, esta seria a primeira tentativa de o aluno produzir um texto pertencente ao gênero em pauta. Para tanto, deveria estar de acordo com os pressupostos das atividades de intervenção aplicadas, estando cientes que tal produção seria reelaborada, se preciso fosse. Assim, poder-se-ia constituir uma espécie de rascunho, a ser reescrito para configurar-se como a produção final.

Ao longo de orientações e sugestões, os alunos foram passando da produção inicial à produção final, havendo a expectativa de que tivessem incorporado as aprendizagens das atividades de intervenção. Nessa nova situação, a maioria dos alunos reescreveu o texto com orientações individuais e correções da professora, observamos, assim, que todos procedimentos de reescrita/refazimento foram de grande valia para a qualidade final dos textos produzidos.

Apresentando os resultados desta pesquisa em números, apenas por motivo de melhor visualização, obtivemos 46 produções de texto, das quais 35 foram escritas após a realização de todas as três atividades de intervenção anteriormente mencionadas. 11 dessas produções

foram descartadas por não se enquadrarem nos critérios de seleção do *corpus* II descritos na metodologia.

Há de se ressaltar que, das 46 produções, nenhum aluno atendeu à produção de textos sem realizar quaisquer das três atividades de intervenção, ainda que de forma parcial. Alguns fizeram essas atividades tão somente por questão de avaliação.

Na sequência, acompanhamos em um quadro esses resultados.

Tabela 1 – Resultado dos textos selecionados para o *corpus* II

Quantidade de alunos	Total de atividades de intervenção realizadas	Grau de textualidade quanto à progressão temática		
		Satisfatório	Intermediário	Insatisfatório
35	3	18	8	9
7	2	0	2	5
4	1	0	1	3

Fonte: elaboração própria.

Os dados expostos na Tab. 1 demonstraram que, conforme almejado, houve melhora significativa na qualidade dos textos argumentativos escritos a partir das atividades de intervenção, pois, de 35 textos, 26 atenderam à proposta de produção de um artigo de opinião.

Em contrapartida, os alunos que realizaram apenas uma ou duas das atividades de intervenção sugeridas produziram textos cujo padrão de textualidade, no que concerne à progressão temática, foi menos satisfatório do que daqueles que realizaram todas as três atividades de intervenção.

De modo complementar, após análise dessas produções, ao sistematizar os dados, podemos constatar a incidência da quebra na sequência de atividades na qualidade da produção textual. A mesma constatação aplica-se à reescrita e ao refazimento dos textos produzidos, visto que os alunos que procederam às referidas práticas demonstraram consolidar maior competência no processo de escrita.

Em linhas gerais, grande parte dos alunos atendeu à estrutura do texto argumentativo. Poucos, ainda que com a aplicação das atividades de intervenção e com a orientação individualizada, não conseguiram atender à proposta de produção textual e/ou se recusaram a fazê-la.

Ressaltamos que poucos alunos fundamentaram os textos produzidos apenas em exemplificações. A maioria utilizou-as como estratégia de argumentação que, em um plano secundário, não impediram que o texto assumisse a estrutura do tipo argumentativo. Para efeito

de exemplificação, em conversa informal, os alunos revelaram que, em anos anteriores de escolaridade, não haviam produzido textos argumentativos. As produções limitavam-se a narrativas. É de se levar em conta que essa falta de intimidade com a argumentação escrita pode ter se tornado um empecilho à produção textual competente do gênero artigo de opinião.

Passemos a seguir, para fins de comprovação dos resultados das atividades de intervenção, à análise de um dos textos constituintes do *corpus* II desta pesquisa, produzidos a partir dessas três atividades, voltadas a intervir na problemática investigada: ausência de progressão temática no texto argumentativo escrito.

### *Texto 2*

*Aluno: Dara*

*Tema: Ser adolescente é ser rebelde?*

*Título: Ser adolescente não é ser rebelde*

Este texto (Figura 2) demonstra um bom padrão de textualidade. Trata-se de uma produção com unidade, bem articulada. Já inicia o texto, no Trecho 1, com a exposição da tese bem definida, confirmada pelo título, ao pontuar que ser adolescente não é ser rebelde.

Trecho 1: Para mim, tem adolescente que não é rebelde. Apesar de estar nessa fase difícil, às vezes conflitosa, de mudanças, ele não é revoltado. (Dara)

Em seguida, o aluno constrói uma série de exemplificações com vivências comuns de referida fase para sustentar o posicionamento assumido. Conforme lembram, Koch (2013), sendo o texto mais do que uma soma de enunciados que o compõem, sua produção e compreensão derivam da competência textual do falante, que deve ter, pois, a capacidade de parafrasear um texto, de resumi-lo, de atribuir-lhe um título, de produzir outro texto a partir deste, de compreender o jogo de ações e intenções do texto, de construir os sentidos possíveis.

Trecho 2: O adolescente que não é rebelde vai para a escola todos os dias, entra para casa na hora certa, ajuda seus pais não desobedece às pessoas na rua, é educado não namora com quem quiser. Se namora é dentro de casa, trabalha para ajudar sua família bem, gosta de toda família, estuda para ser alguém na vida, ter um serviço melhor para ajudar seus pais. (Dara)

O texto revela, assim, por parte do produtor, uma leitura pessoal do mundo, um posicionamento consciente e mais consistente diante do tema abordado. Para comprovar tal reflexão amadurecida, fecha o texto com parágrafo conclusivo, tecendo considerações. Para tanto, recorre ao conectivo *então* para estabelecer tal ideia pretendida.





Na sequência da sistematização dos dados obtidos após aplicação das atividades de intervenção, visualizemos as constatações resultantes do confronto das análises dos *corpora* desta pesquisa no quadro a seguir.

Tabela 2 – Progressão temática nos *corpora* analisados

<i>Corpus I</i>		Proposta de enfrentamento	<i>Corpus II</i>	
Inadequações	Número de produções do universo de 40 textos		Adequações	Número de produções do universo de 35 textos
Repetições, tautologias, ideias circulares	32	Atividade de intervenção I – Redundâncias	Continuidade, avanço nas informações	26
Cópias na íntegra de trechos de texto de apoio, ideias desgastadas lugares-comuns	33	Atividade de intervenção II – Paráfrases	Informatividade, suficiência de dados	24
Ideias desconexas, contradições, não distinção tema/título	34	Atividade de intervenção III – Esboço do texto argumentativo	Não contradição, articulação, progressão, distinção tema/título	29

Fonte: elaboração própria.

A análise qualitativa, empreitada a partir da Tab. 2, indicou que, no recorte analisado, houve nuances díspares quanto aos dois *corpora* em questão. Enquanto os alunos produtores do *corpus I* mostraram apresentar dificuldades para empregar mecanismos linguístico-discursivos da argumentação, no que concerne a estabelecer relações argumentativas entre os enunciados do texto, de modo a levar as ideias a progredir, os alunos produtores do *corpus II* souberam empregar melhor esses mecanismos estabelecendo tais relações argumentativas.

Ademais, por meio da referida tabela, identificamos no *corpus I* a não divisão adequada das ideias em parágrafos e períodos. Comprovando isso, esses textos parecem não comprometidos quanto à sequencialidade, não contribuindo para a progressão do texto. Como resultado, surgem textos fragmentados, cuja relação de sentido não progride.

No *corpus II*, por sua vez, de um modo geral, os alunos construíram os textos divididos em parágrafos que atenderam ao posicionamento, em seguida a sustentação dos argumentos apresentados e, por fim, considerações finais com aconselhamentos e ponderações de nível de sugestões para a abordagem crítica do tema discutido. Havendo, dessa forma, o acréscimo de

novas ideias às que já vinham sendo apresentadas, tornado o texto isento de redundâncias e repetições, o que contribui para a construção de sentido, mantendo, assim, a textualidade.

Nesses termos, o *corpus* I exemplifica tipicamente o problema da falta de progressão temática, pois comporta uma única ideia, expressa no título e parafraseada em todos os parágrafos, com circularidade. Nesse caso, a comunicação não avança: em lugar da progressão, observa-se a redundância, o que transparece uma provável superficialidade na reflexão dos alunos.

## 5 Considerações finais

Este trabalho, sob o prisma da Linguística Textual, em interlocução com a Teoria da Argumentação subjacente à Semiologia da Análise do Discurso, pretendeu comprovar a hipótese aventada de que as atividades de intervenção propostas puderam contribuir para sanar dificuldades em ordenar e organizar as ideias no texto argumentativo escrito, obedecendo à coerência/coesão, de modo que o texto progrida tematicamente.

Diante do baixo rendimento escolar, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências linguísticas de leitura e de produção de texto, tomou-se corriqueiro, no decorrer da prática docente, depararmos com textos marcados pelo uso de redundâncias, falácias, ideias óbvias, mais exemplificações do que a própria argumentação, cópias de trechos dos textos de apoio e fuga ao tema, enfim, textos, aparentemente, não comprometidos com o avanço da informação, o que não contribui para a construção de sentido.

Com o enfoque dado a partir da aplicação das três atividades de intervenção propostas – redundâncias, paráfrases e esboço do texto argumentativo –, em consonância com o aporte teórico adotado, oferecemos subsídios práticos aos alunos à condução da argumentação, de forma a levá-los a considerar as condições de textualidade que asseguram a progressão temática: continuidade, coerência e coesão, articulação, suficiência de dados, condizentes à sequencialidade do texto.

Por conseguinte, por meio desta pesquisa-ação, buscamos algumas soluções concretas, a exemplo da eliminação de repetições, construção de paráfrases para apropriação da voz do outro, esquematização prévia do posicionamento e dos argumentos do gênero artigo de opinião, obtendo, assim, resultados produtivos para o problema investigado: a falta de progressão temática na argumentação escrita de alunos do Ensino Fundamental.

Posteriormente à aplicação das três atividades de intervenção, entendemos, como conclusão mais geral desta pesquisa, a necessidade do estudo da argumentação em todo ano de

escolaridade, pois a argumentação está presente em variadas situações de comunicação do cotidiano do aluno.

Em vista disso, é mister a urgência e a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa focado, prioritariamente, no trabalho diário com diversos gêneros e tipos, valorizando a função social da linguagem em detrimento de aspectos meramente estruturais, com foco em desenvolver a visão crítica de mundo do aluno, de modo a aprimorar a capacidade de escrita e de leitura.

Nesse caminho, apontamos outra conclusão desta pesquisa: a leitura é peça chave para fundamentar argumentação. Assim, quanto mais experiências de leitura tiverem os alunos do Ensino Fundamental, mais fácil e acessível torna-se o processo de produção textual. Outra conclusão a que podemos chegar diz respeito à contribuição das práticas de reescrita e de refazimento do texto produzido, como formas de atestar a progressão temática.

De igual modo, a orientação individualizada, mediação e postura do professor tornam-se fundamentais no processo, bem como a constante formação docente contribuindo no intuito de propor medidas que assegurem o avanço da informação. Tal aspecto da sequenciação textual, como condição de textualidade, explorado neste trabalho, pode ser valioso para a qualidade da produção textual, diante da urgência e do desafio em preencher essa lacuna existente no ensino escolar.

## Referências

- BAKHTIN, M. Interação verbal. In: BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 110-127.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introduction to text linguistics**. London; New York: Longman, 1981.
- BEAUGRANDE, R; DRESSLER, W. **Introduction to text linguistics**. Trad. Ana Cristina Mendes. London: Longman, 1983.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.
- CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2009.
- CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, C. **O texto: leitura e escritura**. Campinas: Pontes, 1988. p. 56-68.
- COSTA VAL, M. **Redação e textualidade**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

EMEDIATO, W. **A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura.** São Paulo: Geração Editorial, 2012.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, I. G. V.. **A coesão textual.** São Paulo: Cortez, 2010.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos.** São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

NEPOMUCENO, A. R. **Uma abordagem funcionalista das relações retóricas em anúncios publicitários.** 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdades de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica.** Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Artigo recebido em: 01.08.2016

Artigo aprovado em: 07.10.2016

## Práticas de letramento digital na escola: o *blog* como estratégia de ensino e formação de professores

### Digital literacy practices at school: The blog as a strategy for teaching and training teachers

Érica de Cássia Maia Ferreira Rodrigues\*  
Luiza Helena Oliveira da Silva\*\*

**RESUMO:** Este artigo, do ponto de vista teórico, ancora-se nos estudos do letramento e da semiótica discursiva, tendo como objetivo principal analisar os usos do digital como estratégia de ensino de leitura e escrita colaborativa, numa turma da educação básica em escola no norte do Tocantins. Como pesquisa participante, mobilizou docentes da escola em oficinas pedagógicas, com a finalidade de apreenderem usos da tecnologia digital no ensino. A intervenção pedagógica mobilizou oito professores da escola-campo, além dos 18 alunos da turma-alvo. Adotaram-se o método dedutivo e como técnicas de coleta de dados: questionários, entrevistas, diário de campo, observação em sala e intervenção pedagógica, bem como áudios transcritos das oficinas. Para análise dos dados, mobilizou-se a semiótica discursiva, privilegiando o nível narrativo e as problemáticas da interação suscitadas pela sociossemiótica. O *corpus* constituiu-se de entrevistas, produções escritas dos alunos, postagens no *blog*, transcrições dos áudios das oficinas e um arquivo do *Google Docs*. Inicialmente, evidenciava-se uma relação de disjunção dos sujeitos-professores e sujeitos-alunos ante a tecnologia digital, seja no que diz respeito aos usos privados, seja no que concerne aos usos escolares. Nessa direção, o trabalho visou a levá-los a superar esse estado disjuntivo, mediante diferentes estratégias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento Digital. Ensino-aprendizagem. *Blog*. Discurso. Interação.

**ABSTRACT:** This paper is based, from a theoretical point of view, on studies on literacy and discourse semiotics. Its main goal is to analyze the uses of digital media as a teaching strategy for collaborative reading and writing in a middle school class in the North of the State of Tocantins, Brazil. Teachers from the school were gathered in pedagogical workshops with the purpose of learning pedagogical uses of digital technology. The pedagogical intervention joined eight teachers in the school and 18 students in the target classroom. The deductive method was used building on questionnaires, interviews, field journals, classroom observation, pedagogical intervention, and transcript of the workshop audios. Data were analyzed drawing on discourse semiotics and particularly focusing on the narrative level and the interactions issues discussed in socio-semiotics. The corpus consisted of interviews, written productions of students, blog posts, transcripts of workshop audios, and a Google Docs file. The initial results pointed to a disjunctive relationship of students and teachers before the digital technology, both for private uses and for uses at school. Because of this, the work aimed to overcome this disjunctive state through the application of different strategies

**KEYWORDS:** Digital Literacy. Teaching-learning. *Blog*. Speech. Interaction.

\* Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Possui graduação em LETRAS pela Fundação Universidade do Tocantins (2004). Atualmente é Avaliadora Educacional da Rede PCR pela SASE/MEC. Integra o GESTO (Grupo de Estudos do Sentido – Tocantins).

\*\* É mestre e doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense. Em 2013/2014, realizou estágio pós-doutoral em sociossemiótica no Centre de Recherches Politiques (CEVIPOF-CNRS) e Université de Limoges, com bolsa CAPES. Desde 2005, é docente da Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Araguaína.

## 1 Introdução

*“Eu não queria ocupar o meu tempo usando palavras  
bichadas de costumes.  
Eu queria mesmo desver o mundo”  
Manoel de Barros*

O presente artigo é um recorte da dissertação intitulada “Práticas de letramento digital na escola: o blog como estratégia de ensino e formação de professores”, e ganha voz a partir da epígrafe que traz três versos do *Poema IV* do livro “Menino do Mato”, do poeta Manoel de Barros. A orientação do poeta para “desver o mundo” soou como um convite, uma vez que parece ser isso que fazemos quando abrimos mão das nossas certezas e nos dedicamos a olhar o Outro, as coisas, os lugares naquilo que o poeta chamaria de estado de ignorância, para quem sabe poder ir além das “palavras bichadas de costumes” ou do olhar preguiçoso que já não vê e não sente mais o mundo. Em seu livro, Manoel de Barros revela o menino Bernardo e a sua infância bonita, e nos fez pensar sobre a possibilidade de reunir a beleza das palavras e o poder de significar que elas têm. Como significar nossa experiência no mundo sem as palavras? Ao final, o neologismo “desver” traduz para nós um exercício que se fez necessário quando buscamos ver de maneira diferente os mesmos sujeitos, as mesmas práticas cotidianas, num contexto para nós tão familiar: o da escola. Por isso mesmo, o primeiro exercício de nossa pesquisa foi o de buscar desver, estranhar o que se apresentava como natural, cotidiano, igual, para posteriormente tentar poder ver sob novas perspectivas e encontrar soluções para os problemas identificados. Que caminhos seriam possíveis?

Muitas foram as motivações para este estudo, mas ressaltaremos aqui duas delas. A primeira foi a necessidade de pensar um projeto de intervenção que representasse uma contribuição efetiva para a escola que elegemos como *locus* de pesquisa. Como projeto final do PROFLETRAS, era urgente fazer convergirem as reflexões advindas das muitas disciplinas a uma ação na escola que fosse significativa para os sujeitos. Nesse sentido, diante da ociosidade do laboratório de informática em uma unidade escolar de Araguatins e das dificuldades que identificamos nos docentes quanto a saberes relativos ao digital, pensamos um projeto que contribuísse para novos saberes e práticas escolares mediados pelos usos digitais. Assim chegamos aos gêneros hipermidiáticos e um projeto de criação de um *blog*. Outra motivação emergiu das discussões no Grupo de Estudos do Sentido do Tocantins (GESTO), ao problematizar à luz da semiótica discursiva diferentes objetos e perspectivas relacionadas a sujeitos e objetos no contexto escolar. Além disso, foi determinante para este estudo pertencer



ao contexto da escola-campo como docente, conciliando a sala de aula com o cargo de gestora municipal do sistema de ensino de Araguatins.

Tudo isso nos permitiu olhar o contexto escolar sob a perspectiva daquele que ensina atrelado ao diálogo permanente com os docentes que se mostraram sempre receptivos às propostas de intervenção apresentadas. Não se tratou de uma proposta nascida fora da escola, mas dentro dela, e envolvendo os seus sujeitos. O fato é que esse estudo não nasceu de um querer-fazer pessoal, mas de um desejo de aprender e saber-fazer conjunto. Desse modo, movidos pelo desejo de “desver” as coisas, e pelo desejo de contribuir de maneira significativa com o contexto escolar, algumas problemáticas pertinentes ao ensino de leitura e escrita, bem como o uso do digital como estratégia de ensino, se lançaram como norteadoras da pesquisa realizada.

Nossas perguntas de pesquisa foram: O letramento digital compõe as práticas de ensino na escola-campo? Os sujeitos-alunos conhecem e usam a tecnologia em prol da própria aprendizagem? É a escola um espaço que promove o uso da tecnologia digital como instrumento de formação do aluno? O *blog* poderia se constituir como um *lôcus* de interação favorecendo o desenvolvimento de leitura e da produção escrita? Como um viés interdisciplinar contribuiria para práticas de leitura e escrita? Essas questões guiaram nossa investigação acerca das práticas sociais de leitura e escrita potencializadas pelo uso de recursos digitais. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que convergir os interesses dos alunos pelo digital para a produção de objetos de ensino-aprendizagem poderia configurar-se como uma importante estratégia para a otimização de saberes que têm lugar na escola, mas considerando, sobretudo, o que está além dela – os usos da leitura e da escrita demandados pela cultura contemporânea.

Desenvolvemos, então, duas propostas de intervenção pedagógica: a *primeira*, iniciada em agosto de 2014, objetivou a criação de um *blog* que serviria para provocar a produção de textos de diferentes gêneros a partir de atividades de leitura e escrita colaborativa. A *segunda* se deu em função dos resultados tímidos obtidos pela primeira, quando, embora tenhamos produzido o *blog*, consideramos a necessidade de qualificar os professores quanto a usos do digital como estratégia de apoio ao ensino, tendo o computador e a internet como recursos.

Apesar da relevância das concepções teóricas que subsidiaram todo o estudo, daremos destaque aqui ao percurso das intervenções e à análise dos dados. Enfatizamos que os saberes advindos dos estudos do letramento, dos gêneros discursivos, da inter e multidisciplinaridade articulados às contribuições da semiótica como teoria da significação, foram indispensáveis

para a compreensão da prática pedagógica como um lugar que parece exigir que o professor “desveja” algumas práticas escolares tradicionais, ressignificando-as como forma de atender à necessidade que os sujeitos sociais (alunos) demandam que é aprender novos saberes, e interagir socialmente utilizando-se das novas maneiras de ler e escrever, dos gêneros hipermidiáticos.

## 2 Desafios do letramento digital e a escola

No Brasil, os estudos sobre letramento surgem em meados de 80, sendo paulatinamente absorvidos pelas práticas escolares relacionadas aos efeitos sociais da aquisição e usos da escrita. Aprender e ensinar a partir das demandas sociais é o que se compreende como letramento, que evolve, pois, o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2012). Nas últimas décadas, sua concepção tornou-se mais plural dada a heterogeneidade dos sujeitos e constantes mudanças sociais a que estamos submetidos. Assim, fala-se em “múltiplos letramentos que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder” (ROJO, 2009, p. 102).

A instabilidade e fluidez impressa ao modo de viver da sociedade contemporânea tem exigido novas maneiras de comunicação, novas maneiras de ler e escrever, e a isso chamamos novos letramentos e letramentos digitais. Considerando as diferentes práticas e tecnologias que imprimem ao letramento um caráter multimodal, dedicamo-nos ao estudo do letramento digital, compreendido aqui como “um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151). Essa temática emerge no contexto da escola-campo como uma proposta desafiadora e que convida a refletir sobre a apropriação da tecnologia digital em sala de aula, bem como como suas múltiplas linguagens que nela tem lugar.

O surgimento da tecnologia, além de imprimir novas formas de viver em sociedade, inovou também a maneira de manipular textos orais e escritos e passou a exigir dos sujeitos sociais que aprendessem a ler e escrever utilizando-se de aparelhos como o computador conectado à internet, o celular, e todas as possibilidades que estes trazem. Deste modo, as concepções de leitura e a produção escrita de textos foram também sendo redimensionadas e alcançaram novos espaços que não apenas o da cultura do papel. Essas mudanças configuram o que chamamos letramento digital, ou seja, ler e escrever nas mídias. Esse novo letramento, o

digital, exige, então, que a escola trabalhe um conjunto de informações e promova situações de aprendizagem que permitam o desenvolvimento de habilidades mentais necessárias para o uso do digital em prol da própria aprendizagem.

Diariamente realizamos eventos/práticas de letramentos nas mais diversas esferas de atividade e com finalidade também distintas. Compreendemos evento de letramento como:

ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece. Está relacionado ao conceito de evento de fala, que é governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição (KLEIMAN, 2005, p. 23).

As atividades próprias da vida em sociedade as quais envolvem os seus sujeitos e mobiliza os diferentes saberes constituem-se eventos de letramento. O uso que fazemos de cada um desses eventos nos leva a duas competências essenciais ao ser humano contemporâneo: ler e escrever, através dos quais cultivam e exercem suas práticas sociais (SOARES, 2012).

Ler e escrever na mídia exige as competências e habilidades de leitura e escrita além daquelas relativas às mídias tradicionais. Uma precede a outra e o letramento digital uma nova maneira de dizer, de interagir e aprender. O surgimento de novos suportes tecnológicos para ler redimensiona as práticas de letramento convencionais e dá origem ao letramento digital ou multiletramentos digitais considerando as múltiplas facetas que a tecnologia dispõe. Nesse sentido, consideram-se os eventos de letramento que estão atrelados aos usos competentes que os sujeitos fazem da leitura e da escrita nas interações. Essa multimodalidade ou multimídia empregada aos usos da linguagem através do uso de várias linguagens constituem novos eventos de letramento.

Lê-se e escreve-se o tempo todo. Dedicamo-nos a atividades de leitura e escrita e respondemos às demandas sociais da contemporaneidade, utilizando-nos de aparatos tecnológicos para pesquisar, informar, interagir, enfim, produzir e partilhar saberes numa “heterogeneidade das práticas sociais” (ROJO, 2009, p. 102).

Como práticas sociais entendemos os saberes e vivências contextualizadas que cada sujeito experiencia ao longo da vida. Em conformidade com Xavier (2007), as práticas sociais são:

formas culturais pelas quais os indivíduos organizam, administram e realizam suas ações e atitudes esperadas em cada um dos diversos *Eventos de Letramento* existentes na sociedade. Essas ações são, ao longo do tempo, construídas conjuntamente pelos cidadãos comuns, e algumas delas passam a

ser ritualizadas e oficializadas, posteriormente, pelas instituições que as retomam e exigem que os indivíduos as utilizem em momentos específicos da vida social. Os indivíduos, quando são expostos sociocomunicativamente a esses eventos, tendem a sedimentar usos de formas de fala ou escrita e, assim, absorve-os com certa naturalidade. (XAVIER, 2007, p. 142)

Nesse contexto, a tecnologia foi se tornando um bem necessário, embora ainda haja grande parte da população brasileira que desconheça ou não tenha a ela acesso, ou ainda a mobilize muito aquém de suas possibilidades – como seria o caso da escola, sobretudo as situadas nas regiões periféricas do país. Considerando o contexto educacional revelado em escolas públicas do Brasil, as novas práticas sociais de letramento digital não se realizam dada a inexistência dos recursos tecnológicos ou mesmo por sua precária apropriação.

As práticas de letramento permeiam a vida de todo sujeito em contextos sociais diversos, e essa multiplicidade de práticas e modos de significar permitem aos seus sujeitos um aprendizado que se redimensiona. Segundo Rojo (2009):

A multissemiótica ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses *textos multissemióticos* extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (ROJO, 2009, p. 105)

No contexto educacional, a tecnologia tem exercido um papel significativo, pois através dos computadores e da internet, tem-se a possibilidade hoje de interagir em tempo real com pessoas, buscar informações, divulgar conteúdos, construir conhecimentos, ser sujeito da própria aprendizagem. Esse universo trazido pelo avanço tecnológico passou a exigir usuários/consumidores cada vez mais exigentes quanto à qualidade dos produtos inventados e quanto à utilidade que foram sendo atreladas a esses equipamentos. Exemplo disso é o computador de mesa que começou a ser substituído pelos *notebooks*, os *notebooks* pelos celulares e *tablets*. Hoje vê-se uma busca pelo modelo mais leve, ágil, interativo.

Todos esses avanços deram origem ao que se chama de *ciberespaços*, produzindo interconexão mundial dos computadores. Nesse contexto que surge o *hipertexto* definido como um novo recurso no processo ensino e aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento. Conforme Lévy, *hipertexto* “é um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor” (LÉVY, 1999, p. 56). Essa versatilidade do

*hipertexto* deslumbra e, por isso, envolve os jovens e prende sua atenção, levando-os a ler e escrever gêneros digitais, em especial nas redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram etc.), ao mesmo tempo em que se tornam leitores de um texto que se abre para outros, interligados explicitamente por uma rede de conexões, que o tornam aparentemente infundável, marcado pela abertura e pela polifonia.

Diante disso, a escola deve permitir aos seus alunos práticas de letramento pela leitura e da escrita de gêneros presentes nas práticas sociais como o *ciberespaço* como condição para sua própria cidadania. Aí entram os desafios que novas configurações da linguagem apresentam e os saberes que podem ser desenvolvidos na escola frente aos recursos nela disponíveis.

### 3 O caráter de pesquisa participante

A intervenção é resultado de uma pesquisa participante de caráter qualitativo, fundamentada no paradigma interpretativista, uma vez que assumiu o “compromisso com a interpretação das ações sociais e com os significados que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-34).

Todo o percurso investigativo e de intervenção durou um ano e quatro meses. Em 2014, na *primeira* etapa da pesquisa, dedicamo-nos a apresentar e desenvolver um projeto de leitura e escrita que culminaria na criação de um *blog*, para abrigar produções dos alunos e servir de espaço de interação e partilha de saberes entre alunos e professores. Toda a proposta visava a evidenciar a rentabilidade de usos do digital para o letramento dos alunos. As dificuldades então vivenciadas evidenciaram a pouca familiaridade dos docentes com os usos digitais e, assim, no primeiro semestre de 2015, desenvolvemos oficinas para os professores da escola-campo.

A pesquisa participante é “um instrumento científico, político e pedagógico de produção partilhada” (BRANDÃO, 2006, p. 31). É ainda “uma prática pessoal e coletiva de valor pedagógico, na medida em que sempre algo novo e essencial se aprende através de experiências práticas de diálogo e de reciprocidade na construção do conhecimento” (BRANDÃO, 2006, p. 31-32).

O *corpus* da pesquisa constitui-se de documentos diversos: uma *entrevista* com três professores-participantes; produções escritas dos alunos; áudios das oficinas (intervenção junto ao professor); *print* dos *blogs* criados na oficina da formação continuada.

Os participantes da pesquisa foram, inicialmente, dois professores (das disciplinas de Língua Portuguesa e História), a gestora, a coordenadora do laboratório de informática e os dezoito alunos de uma turma de sétimo ano. Em seguida, aderiram à proposta três professores (das disciplinas de Arte, Matemática e Ética) e a coordenadora pedagógica. Os professores participantes têm entre 5 e 21 anos de experiência em sala de aula. Todos são licenciados e atendem ao quantitativo de 120 e 200 alunos por ano, distribuídos nas suas respectivas turmas/anos. Os participantes serão mencionados por pseudônimos, obedecendo à sugestão de um deles conforme a afinidade com educadores, artistas, escritores ou cientistas que admiram. Deste modo, serão assim identificados:

Quadro 1 – Pseudônimos: professores participantes

<b>Disciplina</b>	<b>Pseudônimo</b>
Língua Portuguesa	Cecília
Matemática	Emmy
Arte	Tarsila
História	Cabral
Ética	Mill
Coordenadora de laboratório e estudos	Hellen
Coordenadora pedagógica	Anne
Gestora	Clarice

Fonte: dados da pesquisa.

Para a segunda etapa da intervenção, contamos com a colaboração voluntária de três membros externos, professores pesquisadores das temáticas “letramento digital” e “formação de professores”. Dois destes são vinculados ao GESTO, e um mestrando pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Os participantes serão referenciados ao longo das seções como formadores seguido de numerais (1, 2, 3 ou 4) que identificarão também a ordem das oficinas ministradas.

Todo o percurso investigativo e de intervenção foi estruturado em três etapas: i. visita à unidade escolar (aplicação de questionário aos alunos e entrevistas com os participantes (professores, coordenadores e gestora); ii. estudo, elaboração e análise da proposta de pesquisa participante; iii. intervenção em sala (foco no aluno); iv. intervenção junto aos professores com oficinas de formação teórico-práticas sobre letramento digital (foco no professor).



## 4 Resultados

O recorte dos resultados apresentados aqui funda-se, basicamente, na semiótica e apresenta os dados coletados (entrevista com professores, produção textual dos alunos e oficina com os professores) considerando os enunciados que permitirão aos nossos interlocutores compreender as principais questões discutidas e analisadas ao longo do percurso de pesquisa e intervenção, mantendo fidedignidade aos enunciados produzidos pelos participantes.

### 4.1 Interações e transformações em processo na escola

Considerando narrativa como mudança de estado do sujeito (GREIMAS e COURTÈS, 2008), o que se narra aqui são as transformações – ainda que frágeis do ponto de vista das possibilidades – do professor mediante o desenvolvimento da pesquisa participante.

Na perspectiva de uma narrativa elementar, num primeiro momento, o professor se encontraria em *disjunção* com o digital, concebido como ferramenta de ensino. Tal disjunção se daria por questões diversas (não saber usar programas, não ter familiaridade mesmo com o emprego de e-mails, insuficiência de equipamentos na escola para atender adequadamente ao número de alunos na sala, problemas quanto à disponibilidade do laboratório para uso dos docentes etc.), conforme nos confirmam os dados mobilizados na pesquisa. A transformação se daria pela intromissão da pesquisadora, atuando como *destinador* que, sem necessariamente transformar drasticamente as condições que dificultavam a *conjunção*, age no sentido de levar o professor a *querer* mudar aspectos da sua prática, a arriscar-se em um projeto para o qual acreditava ser incapaz ou por ser indesejado, na medida em que também adquire novos saberes (aprende a usar *e-mail*, atua diretamente nos planejamentos para os usos do *blog*, participa ativamente da construção do *blog*, envolve-se com a sua continuidade, descobre recursos que podem contribuir para o ensino etc.). Os “enunciados de estado” assim como os “enunciados de fazer” configuram-se dois tipos de enunciados elementares da *sintaxe narrativa*. Os enunciados de estado são os que estabelecem uma relação de junção (disjunção e conjunção) (FIORIN, 2008, p. 28).

Por *disjunção*, em semiótica narrativa, entende-se “paradigmáticamente, um dos dois termos (o outro é conjunção) da categoria junção (que se define, no plano sintagmático, como a relação entre o sujeito e o objeto, isto é, como a função constitutiva dos enunciados de estado)” (GREIMAS, 2008, p. 149). Considerando, então, essa relação entre o sujeito e o objeto,

analisaremos como a junção, seja disjuntiva ou conjuntiva, vai se manifestando nos textos e, assim, construindo os sentidos através do que discursivizam na sua relação com o digital.

Para a semiótica discursiva, a figura do manipulador é a de um sujeito que *faz fazer*, que age sobre um outro mediante diferentes estratégias de “manipulação”: *intimidação* ou *provocação*, que fazem com que o sujeito manipulado – denominado pela teoria como *destinatário* – seja levado a fazer por um *dever fazer*; *sedução* ou *tentação*, quando o destinatário é levado a fazer um por *querer fazer*. A isso se acrescentam outras transformações, como a da passagem do medo à esperança, na medida em que o que relatam os docentes participantes diz respeito ao estado passional: do medo de usar o computador à esperança de construção de possibilidades, na medida em que se familiarizaram com certos usos. Ambas são paixões que remetem, do ponto de vista da aspectualização, ao não começado (FIORIN, 2007), mas a primeira é incapacitante, disfórica, enquanto a segunda abre-se ao devir, eufórica.

Como uma teoria da significação, a semiótica considera que regem as interações dos sujeitos dimensões que extrapolam elementos puramente cognitivos, considerando, assim, também, a dimensão do passional e do afeto. Não há apenas razão e cognição agindo sobre os sujeitos que negociam valores, perspectivas, compromissos. O medo, enunciado por todos os participantes, age sobre os sujeitos no sentido de um *não poder fazer*, estacionando-os num estágio anterior à ação pretendida. Nesse sentido, foi necessário desmitificar a inacessibilidade do digital para que os docentes pudessem desapegar-se do medo, pondo-se em prontidão para o fazer, a *performance*.

Manipulando inicialmente os professores por sedução (reuniões, eventos, aulas), agimos no sentido de fazê-los querer, o que produziria a passagem da disjunção à conjunção. A noção de estado, porém, não pode ser concebida senão como um processo, condizente com a própria definição de *letramento* digital. Além disso, há mais que se considerar nessa narrativa, na medida em que nem tudo é assimetria de papéis actanciais (destinador/destinatário). Temos então um segundo momento na escola, quando os professores passam a vivenciar o que a sociosemiótica, ao problematizar a noção de interação da semiótica discursiva *standard*, traduz como *ajustamento* (LANDOWSKI, 2014). É nesse momento em que se inicia propriamente a colaboração e a aprendizagem conjunta visando às práticas educativas (planejamento e construção coletiva do *blog* operada pelos diferentes sujeitos: coordenadora, professores de Língua Portuguesa, de Arte, de Matemática e a pesquisadora).

Nesse sentido, trazemos o percurso dos professores participantes que aderiram à intervenção pedagógica que tematizou o digital partindo de um *não saber* que avançou para um estado de *saber* adquirido quando passaram a reconhecer o *blog* como uma estratégia de ensino. As postagens no *blog* comprovam esse saber adquirido, embora evidenciem também que as transformações indicam ainda um longo caminho a percorrer, o que nos levará à etapa seguinte da intervenção (oficinas de letramento digital com os professores).

Deve-se levar em conta ainda que os textos não são sempre compostos de narrativas mínimas, mas “são narrativas complexas, em que uma série de enunciados de fazer e de ser (de estado) estão organizados hierarquicamente,” e “estruturam-se numa sequência canônica compreendida em quatro fases: manipulação, competência, performance e sanção” (FIORIN, 2008, p. 29).

No intuito de explicitar cada fase da sequência narrativa canônica, iniciaremos um breve esboço acerca da *manipulação*, que não tem na teoria o sentido negativo do termo no seu uso comum. Segundo Greimas, a manipulação consiste numa “ação do homem sobre outros homens, visando fazê-los executar um programa dado: no primeiro caso, trata-se de um ‘fazer-ser’, no segundo, de um ‘fazer-fazer’” (GREIMAS, 2008, p. 300).

No contexto da intervenção pedagógica, enquanto pesquisadora, fomos assumindo o papel de destinadora (manipuladora) com a perspectiva de seduzir os professores, inicialmente, a colaborarem a pesquisa participante e aderirem ao projeto apresentado. Nesse sentido, utilizamos a manipulação por sedução como forma de ação junto aos professores propondo uma experiência com o digital no sentido de adotá-lo como estratégia de ensino.

O primeiro momento de manipulação se deu pelo esforço de, enquanto destinadores, ganhar a confiança dos participantes-professores, fazendo-os crer na proposta de intervenção pedagógica. O outro momento se deu quando os professores se tornaram de fato participantes da intervenção, levando-os à construção do *blog*, ou seja, cada sujeito passou a colaborar com o processo.

No que diz respeito à fase da competência, “o sujeito que vai realizar a transformação central da narrativa é dotado de um saber e/ou poder fazer” (FIORIN, 2008, p. 30). Para a *performance* pretendida, fase seguinte do *percurso narrativo canônico*, não basta, portanto, apenas o *querer* (construído pela manipulação por sedução), mas também o *saber* (que, se não foi adquirido/produzido em outros momentos da formação docente, deve ser doado pelo destinador, conforme previsto na sintaxe narrativa). Esse percurso nos levaria (pesquisadora e

participantes – professores e alunos) à performance que consiste numa “mudança de um estado a outro” (FIORIN, 2008, p. 31). No caso da intervenção, os participantes passariam de um não saber/não poder- fazer a um saber fazer colaborativo.

#### 4.1.2 O digital na escola-campo: um laboratório; muitas interdições

Considerando que a escola possui um laboratório e motivados pelas questões norteadoras da pesquisa e questões semiestruturadas, entrevistamos três professores (Cecília, Cabral e Clarice). Todas as questões geraram dados relevantes, porém, analisaremos abaixo, apenas cinco questionamentos que, de certa forma, resumem as demais e nos permitem olhar o contexto escolar e compreender as suas peculiaridades, bem como as perspectivas dos professores.

A primeira questão consistiu em considerar *o que os professores e coordenadora pensam de aulas com computador*. Cecília, a professora de Língua Portuguesa, bem à vontade com a entrevista e demonstrando disponibilidade e interesse para o que propomos nesta pesquisa participante, logo respondeu:

Entrevista 1

É legal, mas a gente usa pouco. Dificilmente eu uso. Pois, **até eu mesma tenho dificuldades em usar**. Muitas vezes, quando eu vou usar, usar um filme ou que seja uma coisa de outro tipo, eu peço alguém para me ajudar. Peço alguém que trabalha no Laboratório de Informática. (Cecília)

A fala da professora Cecília expressa diretamente as razões para usar de modo restrito o laboratório da escola. Como na passagem negritada, as restrições advêm do próprio desconhecimento no manejo de tecnologias, não apenas restritas ao digital. Ao mesmo tempo, essa limitação não a exime de planejar aulas utilizando o laboratório como espaço de aprendizagem e os computadores como estratégia e ensino, para isso contando com o apoio de um colega: “Peço alguém que trabalha no Laboratório de Informática”. Vai evidenciando, portanto, a pouca familiaridade com os recursos tecnológicos e a necessidade de ampliar seus saberes.

Assim, vamos percebendo, ao longo da entrevista que tanto há uma relação disjunta por parte do professor para com o digital, quando consideramos o discurso de Cecília: “É legal, mas a gente usa pouco. Dificilmente eu uso.”, quanto da escola ao analisar o que diz Cabral: “Nós tivemos muitos problemas com isso (o uso de tecnologias digitais, o celular)”.

A maneira como cada sujeito percebe um dado objeto o conduz a uma percepção do sentido. Assim, quando a proposta de intervenção foi sendo construída, deu-se início a um processo de passagem de um não-saber a um saber. Considerando o que Cecília diz: “Muitas vezes, quando eu vou usar, usar um filme ou que seja uma coisa de outro tipo, eu peço alguém para me ajudar. Peço alguém que trabalha no Laboratório de Informática”, o laboratório era pretexto para práticas outras que não de uso do computador como estratégia para ler e escrever utilizando-se de gêneros hipermidiáticos. Após a intervenção pedagógica, os professores – participantes iniciaram um fazer conjunto a partir de uma aprendizagem colaborativa acerca dos usos da tecnologia digital, entrando assim em conjunção com o digital, ainda que elementar e incipiente, que aponta para um processo a ser desenvolvido:

Na sequência, os professores-participantes foram perguntados *se tinham alguma formação voltada para o uso de computadores no ensino e quais são as dificuldades encontradas no que diz respeito ao uso dos computadores para o ensino.*

#### Entrevista 2

A dificuldade que encontramos é a quantidade de computadores para a quantidade de alunos que temos. Ou quando nós usamos o laboratório, usamos o *Datashow* para que eles acompanhem o passo a passo das atividades, dos comandos. (Clarice)

Além disso, o discurso acima apresenta uma relação de conflito entre saber e poder: o sujeito sabe usar, mas não pode, é impossibilitado por situações adversas (incompatibilidade de horários, equipamentos insuficientes etc.). A fala da coordenadora sobre o uso do *Datashow* – “usamos o *Data show* para que eles acompanhem o passo a passo das atividades, dos comandos” – provocou-nos algumas inquietações sobre o uso da tecnologia como estratégia de ensino e suporte de aprendizagem.

Perguntamos ainda a cada um deles: *O laboratório é um espaço que considera para ministrar suas aulas?*

#### Entrevista 3

Sim, desde que o professor tivesse uma formação voltada para isso. Ajudaria bastante. Também acho que um laboratório só, é pouco. Hoje mesmo era para eu ter trazido os alunos para cá (laboratório), mas já não deu. Seria nesse terceiro horário e no quarto, mas disseram que estava ocupado. Às vezes a gente programa uma aula e acaba não acontecendo. Às vezes agenda, mas também tem os próprios estudos que estão acontecendo aqui no laboratório, pela manhã e à tarde. Às vezes, choca com as aulas. Mas pensando num cronograma, talvez melhore. (Cecília)

A professora Cecília aborda questões importantes para que trabalho docente seja eficiente no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais na escola: “Sim, desde que o professor tivesse uma formação voltada para isso. Ajudaria bastante.”. As tecnologias foram sendo adotadas no âmbito das escolas e esperou-se que a sua utilização fosse um fazer já próprio do professor. Porém, não se considerou que o professor não tivesse desenvolvido competências para o manuseio dos equipamentos, tampouco que a internet fosse um espaço não usual para professores de escolas públicas, em destaque aqui, os professores do Sistema Municipal de Ensino no norte do Tocantins.

Outras questões enunciadas pela professora Cecília tornam visíveis a sua inquietação quanto à adoção do laboratório como espaço de aprendizagem: “Também acho que um laboratório só, é pouco. Hoje mesmo era para eu ter trazido os alunos para cá (laboratório), mas já não deu.”. O querer fazer da professora tropeça no poder fazer impossibilitado pela falta de mais espaços informatizados na escola. Numa escola que atende mais de 896 alunos, de fato um laboratório limita o trabalho dos docentes, mesmo quando há uma programação prévia.

Considerando o discurso dos professores em cada enunciado aqui apresentado, constatamos que, além desses empecilhos, há ainda a diversidade de ações desenvolvidas no âmbito do laboratório (atendimento à comunidade, cursos de formação de professores, atendimento aos alunos no contra turno para pesquisas escolares, aulas no turno de regência planejadas pelos docentes).

Na sequência, questionamos: *Como você, professor, avalia a relação dos alunos com a tecnologia? E o uso que fazem das redes sociais?*

#### Entrevista 4

Os alunos usam. Usam o WhatsApp que eles conhecem muito bem. Já o Facebook, nem todos. Eu acho que é bom. Mas quando querem usar o WhatsApp em sala de aula, atrapalha. Querem ficar acessando. Mas aqui na escola tem uma regra, nem o professor e nem o aluno podem usar o celular em sala. (Cecília)

A fala de Cecília expõe duas situações que vivencia na escola quanto ao uso do digital: a primeira é o fato de o WhatsApp em sala de aula atrapalhar o processo ensino e aprendizagem e, a segunda, é que nem o aluno e nem os professores podem utilizar o celular em sala. A escola coíbe a relação já construída pelo sujeito fora da escola com o objeto celular, ou seja, o sujeito é impedido de usar o celular em função de normas estabelecidas pela instituição. O desejável (usar o celular na escola) então passa a ser objeto de proibição e punição. Assim, fica evidente que a tecnologia existente na escola é reprimida quando parece uma possibilidade que pode ser



transformada em aliada aos processos ensino e aprendizagem. A exemplo disso, em Conceição do Araguaia, uma professora, mestranda pelo PROFLETRAS, utiliza o celular como suporte nas aulas de inglês como dicionário, áudio e vídeo (relato de experiência<sup>1</sup>).

Assim como noutra tempo houve e talvez ainda haja o livro proibido, vemos isso se repetir com o uso das tecnologias na escola. Cecília diz: “Mas aqui na escola tem uma regra, nem o professor e nem o aluno podem usar o celular em sala”, e também a fala do professor de História: “Tivemos até problemas já, de aluno com o celular e tivemos que tomar [recolher]”, vemos que é possível um fazer no sentido de utilizar esse interesse efervescente que os alunos demonstram pelas tecnologias em prol da aprendizagem, da construção de novos conhecimentos. Interessante que mesmo o docente é impedido de usar o aparelho, o que denota sua noção de entrave, perigo, jamais como aliado de ambos.

Suscitamos entre os participantes o desejo de implementar, no âmbito da pesquisa participante, a criação de um *blog* para que os alunos possam ler e escrever textos discursivos no ambiente virtual e, assim, atender a proposta curricular de maneira significativa. Diante disso, buscamos verificar se os professores participantes já haviam pensado em adotar um *blog* como estratégia para levar o aluno ler e escrever.

Entrevista 5

Não, nunca pensei. Acho até que pode ser interessante (Cecília).

Entrevista 6

Não. Até o momento não. Nunca trabalhei com isso, mas acho que a gente pode tentar. Não estou a par disso, mas acho que vale a pena tentar (Cabral).

Entrevista 7

Olha, até o ano passado enquanto você não havia chegado com a ideia, não. Mas a partir do momento que chegou (pesquisadora) com essa ideia de criarmos o *blog* começando principalmente com os alunos do 9º ano, eu comprei essa ideia. Eu gostaria e quero que continue esse projeto na escola (Clarice).

Diante dos relatos supracitados, o primeiro sentimento é de inquietude, pois revelam que os gêneros hipermediáticos não permeiam as práticas de leitura e escrita na escola-campo. Revela ainda que os gêneros multimidiáticos são desconhecidos pelos professores, porém, demonstram interesse em aprendê-los. As passagens acima constituem o momento da sedução,

---

<sup>1</sup> SILVA, Robervânia de Lima Sá. Letramento Digital: o ensino de Língua Inglesa e o aparelho celular. Revista **Linha Mestra**. Ano VII. N.24 (Jan. Jul.2014).

a que nos reportamos há pouco: os docentes passam então a querer, o que fará toda a diferença para um projeto que precisa ser construído colaborativamente.

Iniciamos o processo de manipulação, à princípio seduzindo a professora Cecília apresentando a ela as possibilidades do *blog* quando utilizado como estratégia de ensino. Para isso, interrompemos a entrevista e visitamos alguns *blogs* e *sites* educacionais<sup>2</sup> e, assim, a professora foi modalizada pelo fazer-criar vislumbrando o saber-fazer para que sua prática seja modificada.

Dolz e Schneuwly (2010) definem o “gênero como instrumento” e analisam o que propõe Rabardel sobre o texto ser um instrumento mediador: fora do sujeito (“materializando, por sua própria forma, as operações que tornam possíveis os fins aos quais o instrumento é destinado”), e do sujeito (“há os esquemas de utilização do objeto que articulam suas possibilidades às situações de ação (por exemplo, tarefas a resolver)”), ancorados em considerações psicológicas, classificando-o como artefato material ou simbólico e o do sujeito. “O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização” (DOLZ E SECHNEUWLY, 2010, p. 21-22).

Em consonância com a concepção de gênero de Dolz e Schneuwly, cremos que o *blog* pode constituir-se um instrumento mediador para o processo ensino e aprendizagem dos alunos, uma vez que percebemos o interesse dos adolescentes, de um modo geral, pelo uso das tecnologias digitais. Nesse sentido, o projeto temático configura-se como uma oportunidade de garantir uma prática da escola redimensionada pela construção do *blog* e que garantirá um trabalho interdisciplinar.

Enfim, a partir dos relatos dos professores-participantes, reforçou-nos a crença de que o ensino não pode se dar sem considerar o contexto dos alunos. O esforço de a escola promover um ensino voltado para a promoção dos seus sujeitos ainda não considera as tecnologias digitais como instrumento de ensino, nem os textos multissemióticos, os gêneros hipermediáticos, como gêneros discursivos híbridos que convocam a novos letramentos a serem vivenciados na escola. O fato é que ainda não conseguimos integrar os conhecimentos multimidiáticos aos curriculares tradicionais (LEMKE, 2010), e precisamos avançar nesse sentido, pois as ferramentas colaborativas têm se tornado indispensáveis nas novas relações nas sociedades. É

---

<sup>2</sup> Acessamos os blogs: <http://revistaescola.abril.com.br/blogs/>; <http://memoriasericadecassia.blogspot.com.br/>; <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/>; <http://revistalingua.com.br/textos/64/artigo249031-1.asp>.

imprescindível, portanto, que se construa continuamente um diálogo entre todos os sujeitos da escola (gestor, coordenador, professores, alunos e pais) no intuito de materializar as práticas de interação social.

## 4.2 Olhares dos discentes sobre o digital e primeiras produções do *blog*

Trazemos aqui análise dos textos escritos dos alunos que tematizaram o uso das tecnologias digitais, bem como as postagens no *blog* “Gênios do futuro”. Consideramos o modo como cada sujeito-aluno discursivizou a sua relação com o digital e refletimos a sua utilização em benefício do ensino-aprendizagem na escola-campo. A ideia era explorar os percursos temáticos e figurativos presentes nos textos dos alunos a partir dos textos por eles produzidos em sala e as primeiras postagens *blog*. Os textos escritos pelos alunos serão enumerados obedecendo a sequência numérica na ordem crescente e seguido de nomes fictícios.

### 4.2.1 A construção temática e figurativa nos textos dos alunos e o digital

O nível discursivo instrumentalizará a presente análise que envolve os processos de *tematização* e *figurativização* sob a perspectiva do que a semiótica discursiva compreende como *semântica discursiva*. A semântica do nível discursivo envolve dois processos: tematização e figurativização. A tematização é concebida como procedimento “sob a forma de tema, pelos programas e percurso narrativo, abrindo assim o caminho à sua eventual figurativização” (GREIMAS, 2008, p. 496), sendo os temas categorias abstratas que organizam as experiências do mundo natural, como saudade, trabalho, tristeza etc.

Ao longo do texto, o sujeito da enunciação constrói o percurso discursivo através de recorrências, definidas em termos semióticos como *isotopias* – também inerentes à figurativização – e que evidenciam que os temas são constituídos isoladamente, mas numa espécie de rede que lhes confirma uma orientação de sentido e lhes confere coerência semântica. A isotopia diz respeito à interatividade construída no decorrer de uma cadeia sintagmática que assegura ao “discurso-enunciado a homogeneidade” (GREIMAS, 2008, p. 276). Assim, o tema do sucesso pode ser reiterado por outros temas como o da riqueza, do reconhecimento social, da premiação etc., concretizado sob diferentes figuras: roupas de grife, carros de luxo, aplausos, fãs etc. Na articulação entre temas e figuras edifica-se a dimensão ideológica do texto.

Interessou-nos considerar a maneira como cada sujeito-colaborador da intervenção pedagógica discursiviza a sua relação com o digital.

#### 4.2.2 O sujeito-aluno e o uso das tecnologias digitais dentro e fora da escola: textos escolares

Serão apresentados fragmentos dos textos dissertativos-argumentativos frutos de aulas interdisciplinares. A professora de Língua Portuguesa propôs a produção de um texto dissertativo-argumentativo tematizando a seguinte questão: *Como você usa a tecnologia?* A ideia foi incitar os dezesseis alunos presentes na aula a refletirem enquanto sujeito social, como se viam diante do avanço tecnológico.

Analisando as produções escritas, pudemos identificar os papéis temáticos que os sujeitos-alunos foram construindo ao conceberem o internauta<sup>3</sup> como um sujeito que sempre está em risco, pois transitará o tempo todo entre o bem e o mal, tematizando a incerteza e as inseguranças diante do virtual. Parece que o internauta está sempre sujeito ao abuso, ao perigo. Em contrapartida, há outros discursos construídos pelos sujeitos-alunos que estão carregados de certezas, mas que se entusiasmam significativamente, deslumbrando-se diante das promessas da tecnologia. Discutiremos aqui como os sujeitos-alunos participam ou são modalizados pela tecnologia disponível na escola e também fora dela através do que enunciam nos textos escritos.

Os discursos enunciados pelos alunos vão construindo ideias que mostram diferentes perspectivas sobre os usos do digital:

... outros usam o computador e isso parece estranho, pois a partir do momento que a pessoa deixa de falar para editar, ela pode muito bem parar de dizer a verdade para mentir. Por isso é complicado usar a internet, o celular ou computador para simplesmente fazer o mal. (ROMEU, 2014)

No recorte acima, Romeu tematiza a tecnologia como algo perigoso, pois atribui ao objeto computador a responsabilidade mentir ou falar a verdade. Essa percepção figura um sujeito que oferece resistência ao digital, pois mentir ou dizer a verdade não são possibilidades colocadas apenas para quem está diante de um computador, mas depende daquele que o utiliza como ferramenta. De certo modo, pensamos que a fala denuncia a pouca familiaridade, reproduzindo os mitos que o cercam mais do que as experiências pessoais. O mesmo tema da maldade no digital aparece também nos textos de João e Hamlet e apontam mais para o que supostamente pensa que o professor quer ouvir, diante da vocação moralizadora da escola:

---

<sup>3</sup> Usuário interativo da internet.

A tecnologia faz o bem como também faz o mal. Eu gosto sim de mexer no celular, computador etc. Mas também não uso para fazer o mal, uso para me comunicar com amigos distantes ou familiares. Eu me vejo por dentro da tecnologia e mexer de vez enquanto não faz mal para ninguém. (João, 2014)

No fragmento supracitado, o aluno reafirma os valores bem e mal como autoridade da tecnologia figurativizada pelo objeto computador. Conceber um objeto como destinador do comportamento humano parece ser resultado da pouca familiaridade com o objeto, ou, arriscamos dizer, que essa compreensão está vinculada ao que o sujeito ouve dizer a respeito da tecnologia e não um saber fruto da sua própria vivência.

O raciocínio de Romeu continua na mesma direção maniqueísta:

Quando se trata de ajudar alguém ou se comunicar é outra coisa. Até concordo e uso porque a internet é útil e bom, pois com ela podemos ver o mundo de outra maneira, se tornando interessante estudar. No meu dia-a-dia costumo sim usar a internet para jogos, pesquisar e falar *on-line* com meus amigos, então para mim quando se trata de coisas boas concordo com as novas tecnologias, mas quando não, discordo totalmente. (ROMEU, 2014)

A esse enunciado se soma outro que aponta para os malefícios trazidos pela tecnologia:

Celular é bom para se comunicar com pessoas lá fora. Pessoas que estão distantes. Eu acho que se numa casa todos tivessem computadores seria muito chato, pois ia ser muito difícil para muitos dar atenção (HAMLET, 2014).

Os enunciados chamam a atenção para a temática do afeto que perderia em qualidade em função das interações através de recursos multimidiáticos, atingindo os próximos (familiares, amigos) e os distantes (namorado/a). As produções denunciam resistências, comuns no discurso de sujeitos mais velhos e não nativos digitais.

A tecnologia tematizada discursivamente nos textos dos alunos parece não ser pensada ainda como possibilidade de aprendizagem. O conceito de aprendizagem que ancora as práticas de uso do digital na escola é o de aprendizagem colaborativa que “acontece mediada por situações educacionais em que duas ou mais pessoas dispõem a aprender algo em parceria” (LIMA; VIEIRA, 2007, p. 3). A aprendizagem assim concebida implica o fazer conjunto e que nem sempre exige a presença do professor e os sujeitos-alunos são capazes de interagir mediados por múltiplos objetos: celular, computador, livros.

A tecnologia parece tematizar a existência de diferentes gerações numa mesma época. Existem os sujeitos que nasceram antes da tecnologia e os que nasceram na tecnologia – são os

nativos digitais, o que a constitui um divisor de águas e marca uma ruptura com as formas de vida, com as maneiras de interagir socialmente.

#### Texto Escrito 5

Hoje em dia é muito difícil para algumas pessoas que não estudaram no passado, porque no passado era mais difícil as pessoas terem computadores, celulares, relógios, tablet. Os computadores são bem utilizados hoje em dia. Muitas pessoas queriam que no lugar de livros fosse tablete e que cada pessoa tivesse um computador. (Hamlet, 2014)

#### Texto Escrito 6

A tecnologia tem feito várias mudanças, que estão mudando o nosso comportamento. As crianças de antigamente não tinham acesso à tecnologia, mas agora as crianças já nascem com a tecnologia. (Noel, 2014)

O sujeito-aluno Hamlet tematiza a ruptura que entendemos atravessar os sujeitos contemporâneos nascidos no processo de desenvolvimento da tecnologia e que passou a exigir novos saberes de seus usuários. Percebemos nesse texto que o enunciador realiza uma trajetória que retoma o tempo dos seus avós quando utilizavam o sol como relógio, uma prática comum de homens do campo. Supomos que esse saber foi suscitado pela aula de História que mobilizou conhecimentos da evolução tecnológica ao longo dos tempos.

O texto aborda ainda os nativos digitais: “As crianças de antigamente não tinham acesso à tecnologia, mas agora as crianças já nascem com a tecnologia” (Noel, 2014). São os letrados digitalmente que vivem em conjunção “naturalmente” com a tecnologia e utilizam-se das suas potencialidades para poderem fazer das suas práticas cotidianas (estudar e interagir), atividades otimizadas pela tecnologia.

No texto a seguir, o aluno reconhece-se como sujeito letrado virtualmente quando afirma ser sujeito participante do mundo tecnológico através do uso de mídias digitais.

#### Texto Escrito 7

Hoje a tecnologia está na vida de qualquer um. Para tudo que a pessoa vai fazer tem a tecnologia, principalmente, os jovens que ficam nas redes sociais Facebook, WhatsApp, Instagram, Chat. (Maria, 2014).

A tecnologia digital é tematizada nos textos acima como sinônima de acesso ao conhecimento e como espaço de novas relações através das redes sociais. Surgem aí termos específicos desse universo – WhatsApp, Facebook, internet – e expressões como “está conectada a uma só ligação”.



Considerando o que foi apresentado até aqui com relação à concepção e usos da tecnologia digital pelos sujeitos-alunos-participantes, percebemos que o olhar do aluno é altamente atravessado pelas crenças que o distanciariam do digital (malefícios, perigos), bem como a sua redução a esferas do entretenimento, resguardando o lugar da aprendizagem aos livros. Assim, a despeito do laboratório e de seu uso eventual na escola, a lógica ainda é grafocêntrica, isto é, centrada essencialmente no verbal, não modificada pelos usos individuais fora da escola conferidos pela própria situação socioeconômica dos alunos.

#### 4.2.3 *Blog*: relatos de uma experiência pedagógica

Neste tópico, apresentaremos alguns registros do diário de campo que ilustram as dificuldades e frustrações manifestas durante o processo de criação e implementação do *blog* “Gênios do futuro”. Além disso, serão apresentadas duas postagens que comprovam a adesão dos alunos e dos professores da escola-campo.

##### Depoimento 1

Foi fácil criar o *blog*. Criei rapidinho. Mas na hora de inserir os textos percebi que só aparecia no perfil e que algo estava errado. (Hellen, 2015)

No discurso supracitado, a docente Hellen tematiza as dificuldades e revela um não-saber a respeito do ambiente virtual que dificulta o saber-fazer na prática pedagógica, reiterando a necessidade de formação nessa direção. Constatamos que a utilização pelos usuários é fácil, mas a manutenção pelo gestor do ambiente requer saberes técnicos mais sofisticados.

Fizemos três tentativas de levar os alunos-participantes para o laboratório de informática objetivando abrir as contas *gmail*, condição para o acesso ao *blog*, porém, em virtude da falta de internet, não conseguimos realizar conforme planejado. Isso gerou insatisfação nos alunos e angústias em nós, professores. Os alunos aspiravam visualizar o espaço que planejamos juntos e nós, professores, estávamos desejosos de colocar os alunos em contato com o *blog* já nomeado “Gênios do Futuro<sup>4</sup>”.

Além das muitas dificuldades devido à infraestrutura inadequada do laboratório, tivemos ainda a falta dos alunos em virtude de outras atividades (jogos interclasse, ensaios para apresentações de atividades escolares, entre outras situações), o que não tirou a motivação dos participantes da pesquisa. Assim, foram cerca de 6 idas ao laboratório sem sucesso. Num desses

---

<sup>4</sup> Blog criado em parceria com a professora Cecília e Hellen disponível no endereço: <http://geniosdofuturomariadelourdes.blogspot.com.br/>

momentos, no dia 13 de maio do ano 2015, tínhamos planejado levar os alunos para a aula de criação do *blog* no laboratório de informática, porém, novamente estava sem internet. Propus retornar para a sala e trocar saberes com os alunos sobre o *blog*. Esse momento foi importante, embora imprevisto, pois pudemos verificar o que sabiam sobre o *blog*. Nesse diálogo, referiram-se ao *Blog do Théo*, produzido por personagem da novela da Rede Globo “Império” que protagonizava um repórter dedicado a registrar situações constrangedoras vividas pelas personagens do folhetim caracterizadas como personalidades.

Discutimos a postura de quem escreve e os tipos de leitor desse tipo de gênero. Uma aluna classificou o Théo como repórter interativo, fato que permitiu uma rica reflexão em torno do termo “interação”. Ao fundo da sala, ecoou uma voz questionando:

Depoimento 2

Quero acessar logo o nosso *blog* [Gênios do Futuro]. (MOGLI, 2015)

Foi motivadora essa interrupção, pois demonstrou a expectativa dos alunos diante da possibilidade de criar um ambiente virtual para que eles pudessem aprender e interagir. Em princípio, ficou combinado, mediante sugestão dos alunos, que fossem registradas a rotina da sala pelos seis alunos que possuem celular com câmera. O objetivo era socializar o dia-a-dia que vivenciam.

O início foi difícil para todos, alunos e professores e a pesquisa participante foi sendo redimensionada ao passo que íamos construindo juntos saberes e mudando concepções sobre o que parece fácil ou difícil no uso do digital como estratégia educacional. Nesse processo, fomos ensinando e aprendendo uns aos outros e, pelo fato de ser uma pesquisa participante, tive a oportunidade de não apenas ser um sujeito que observa, mas que atua e contribui, ensina e aprende.

Os alunos demonstraram muita dificuldade no manuseio do computador. Não conheciam as ferramentas e seguimos com mais cautela, descrevendo cada ferramenta do computador e do *e-mail*. Os alunos foram se familiarizando e noutro momento uns já ajudavam aos outros. O fazer conjunto deixou de ser apenas uma prática entre pesquisadora e os professores-participantes e passou a ser uma prática entre todos os sujeitos desse processo de intervenção pedagógica (pesquisadora-professores-alunos). Enfim, foi nessa troca recíproca de saberes que fomos nos resignificando assim como o fazer pedagógico.

A partir do que íamos experienciando no fazer com o *blog*, fomos percebendo a disjunção dos sujeitos alunos com o objeto computador. As percepções iniciais obtidas através dos textos escritos de certo modo escondiam esse afastamento e, ao se sentarem para manusear o computador, pudemos perceber mais de perto a falta de conhecimentos elementares como o do manuseio do *mouse*, a dificuldade para localizar os *links*, a prática de escrever no caderno para depois digitar.

Registramos dentre tantos, o sentimento da professora Helen, manifestado nesse percurso:

#### Depoimento 3

Professora, estou empolgada com o *blog*. Estou estudando no *Google* e vi que podemos colocar fotos e vídeos das nossas atividades. (Hellen, 2015).

Assim pudemos agilizar o processo e começamos a navegar conhecendo alguns *blogs*, num breve passeio pelos ambientes, fomos analisando a composição de cada um, os *links* e a diversidade de temáticas existentes. Ao final da aula, perguntamos como os sujeitos-alunos haviam idealizado o *blog* “Gênios do Futuro”, o que gostariam de postar, inicialmente. Tomados pela euforia, disseram que queriam ver a sua cidade, discutir o meio ambiente, denunciar questões sociais, postar fotos da turma, postar vídeos com músicas que gostam. Os professores se comprometeram em atendê-los.

Toda essa trajetória nos trouxe, então, para o propósito maior da pesquisa participante, o *blog* “Gênios do Futuro”.

Figura 1 – Leiaute do *blog* “Gênios do Futuro”



Fonte: dados da pesquisa.

Considerando todo o processo de construção e as experiências de uso do *blog*, este não necessariamente alterou práticas escolares tradicionais. As atividades postadas pelos professores-participantes voltaram-se para temas escolares (festa junina, discussões sobre valores morais), mas o aluno teria possibilidade de consultar textos e, embora a aula de Arte

tematizasse ética e moral, os alunos poderiam observar as postagens dos colegas e redimensionar as suas, efetivamente usando o suporte para diálogo com o outro. Tratava-se das primeiras experiências e acreditamos que o processo iniciado possa dar origem a práticas mais significativas de leitura e escrita.

#### 4.3 As transformações dos professores-participantes: do querer-fazer ao saber-fazer<sup>5</sup>

Como etapa final da pesquisa ora apresentada, realizamos uma segunda intervenção, desta vez, junto aos professores participantes da pesquisa. Objetivamos empoderar os professores-participantes quanto ao uso das tecnologias digitais como estratégia de ensino e aprendizagem. Foram realizadas quatro oficinas tematizando: “Concepções: letramento digital, multiletramentos, escrita colaborativa, gênero hipermidiático, e cibercultura”; pesquisando na internet – o Youtube e Observatórios de língua e leitura, literatura etc., e outros *sites* educacionais como fontes de pesquisa”, “Correio eletrônico e a escrita colaborativa utilizando o *Google Drive*”, e o “O *blog* e as redes sociais”. Analisamos os discursos dos professores-participantes ancorados nas categorias do nível narrativo, uma vez que a semiótica exerce nesta pesquisa, o caráter de teoria sujeito (GREIMAS; FONTANILLE, 1984; SILVA; REIS, 2014, p. 44). Os discursos dos participantes foram registrados em áudio durante as oficinas e transcritos na sequência, fidedignamente. Ao final das oficinas, foi notável o processo de ajustamento dos professores às atividades propostas, ilustrando assim, às transformações modais (*querer-fazer*, *saber-fazer* e *poder-fazer*) vivenciadas pelos actantes.

Convém destacar que os professores-participantes possuíam conhecimentos elementares no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais e esse fato dificultou a ação pretendida. Em contrapartida, a não utilização das interfaces disponíveis na hipermídia estabeleceu a troca, um fazer conjunto e colaborativo, pois fez com que cada participante mobilizasse outros saberes e colaborasse uns com os outros.

Considerando o que preconiza os regimes de interação, à princípio, atuamos como *destinadores*, seduzindo os *destinatários* docentes a um *fazer* mediante um *querer*. Para isso, partimos do currículo adotado pela escola-campo que define o *blog* como um dos gêneros a serem ensinados na turma do 7º ano e, uma vez que os professores-participantes demonstravam

---

<sup>5</sup> Os dados apresentados nesta seção são, também, recorte do artigo “O Digital Como Estratégia De Ensino: Uma Abordagem Semiótica”, que se encontra no prelo.

pouca familiaridade com essa modalidade textual-discursiva, percebemos que o *querer aprender* foi determinante para a adesão ao *blog*.

Nesse sentido, os discursos dos professores-participantes revelam o *querer fazer* que se sobrepõe ao *dever* ou *poder-fazer* que, segundo Greimas (2008, p. 77) é o que torna a ação possível. Segundo Landowski (2014, p. 49), pela lógica da *competência modal* “um sujeito só pode ser, por definição, um sujeito de “vontade” (ou, mais geralmente, de intencionalidade), e manipular outro”, se o destinador fazê-lo “querer” fazer (LANDOWSKI, 2014, p. 49). Considerando esse “sujeito de “vontade”” é que passamos a doação de saberes aos destinatários através das quatro oficinas analisadas a seguir (RODRIGUES, 2015, p. 143, no prelo).

As experiências de escrita colaborativa com os professores em formação revelam sentimentos como a objeção advinda do medo, vinculado pela professora Cecília, ao fato de para alguns utilizar a tecnologia em sala de aula consiste em “enrolação”. Já no discurso de Emmy: “Tem gente que tem medo de estragar porque não sabe usar” vemos que o não *saber usar* é que distancia a professora da tecnologia (RODRIGUES, 2015, p. 145, no prelo).

Ao propor uma discussão em torno da utilidade da tecnologia na escola, os discursos dos professores revelam as transformações quanto às crenças dos professores-participantes, ainda que medo e a certeza das dificuldades ainda fossem latentes: “É difícil, mas dá certo”, “não é tão difícil assim”, diz Emmy. Essa transformação do crer é assinalada temporalmente, entre um antes e um agora, na fala de Emmy: “Agora vai ser mais fácil” (RODRIGUES, 2015, p. 145, no prelo).

Destacamos ainda o discurso do professor Cabral que revela a transformação de estado pelos participantes da pesquisa que durante o processo foram modalizados pelo *saber-fazer*: “Muitas vezes a gente vê as coisas na tecnologia e se apavora (...) Tem que tentar né?! (...) Aí é assim, igual a gente, vê a tecnologia, a gente fica com medo”. Os enunciados evidenciam a relação do sujeito actancial (*querer-fazer*) com o objeto (computador). Ao discursivizar a relação dos sujeitos com a tecnologia, Cabral tematiza a relação de disjunção que até pouco tempo atrás o representava motivada mais uma vez pelo “medo”. Agora, revê sua própria rejeição, observando que repete um comportamento de seus alunos, que desistem antes de tentar aprender.

Os depoimentos denotam agora tanto a modalização pelo *querer* quanto a do *saber*. Ao longo do percurso da pesquisa participante, os professores-participantes demonstraram que

embora vivessem em disjunção com o digital, havia um *querer-fazer* latente. Mas faltava *crer*, ou mesmo *poder-fazer* em detrimento das dificuldades existentes.

Em síntese, os discursos dos professores confirmam que ao longo do processo de intervenção, foram adquirindo novos saberes, deixando assim o seu estado inicial de medo, transformando-o em esperança quanto a usos futuros dos conhecimentos adquiridos em torno do *blog*, *Google Docs*, entre outros. A interação com o digital ressignificou os professores-participantes. Isso se comprova quando tomamos os discursos de Anne: “É sempre bom aprender coisas novas e levar para os alunos”, e também Emmy “Eu estava pensando aqui de criar um *blog* para os meus alunos”. Não podíamos prever as transformações dos actantes-sujeitos, mas testemunhar a sua competencialização foi um aprendizado que redimensionou a proposta inicial de intervenção (RODRIGUES, 2015, p. 164).

## 5 Considerações finais

E foi assim “desvendo” os sujeitos (professores e alunos) que fomos tomados pelo desejo de resposta às questões norteadoras apresentadas logo no início deste trabalho e que nos motivou a descobertas relevantes, dentre elas, que embora o digital tenha lugar na escola, faz-se necessário a continuidade desta proposta, assim como a sua ampliação. O uso do *blog* como estratégia de ensino expandiu as perspectivas de interação entre os sujeitos da escola-campo, bem como dos sujeitos com a tecnologia mediados pelo uso do computador e o desenvolvimento de novos saberes.

Os professores-participantes passaram a reconhecer o potencial educacional que o *blog* possui e agora sabem operacionalizá-lo, embora ainda de maneira tímida. Em contrapartida, o fato de os participantes terem se deixado seduzir quanto ao uso das tecnologias digitais para fins educacionais representa o compromisso desses professores em repensar a sua prática e criar estratégias que levem os seus alunos a aprender. Assim sendo, temos consciência de que a pesquisa assumiu um papel transformador, pois culminou com a modalização dos sujeitos do *querer* e *saber-fazer*, ou seja, os professores aderiram às propostas de intervenção e se dispuseram a ampliar os saberes no que diz respeito ao uso do digital com fins educacionais.

Por tudo isso, indicamos à escola-campo a continuidade do trabalho com o *blog* mantendo a perspectiva interdisciplinar na qual se fundou desde a primeira intervenção e que sejam promovidas não só no âmbito da escola-campo, mas em todo o sistema municipal de ensino, uma formação voltada para o uso das tecnologias digitais na escola. Além disso, faz-se



necessário maior investimento na instrumentalização das escolas para o uso do digital. A aquisição de equipamentos considerando a demanda a ser atendida é sem dúvida o maior desafio, porém, uma necessidade urgente. Faz-se necessário também, uma discussão acerca da proposta curricular que ainda não concebe os gêneros hipermidiáticos como estratégia de leitura e escrita com fins educacionais. Por fim, frisamos que concluímos esse trabalho gratificados pelas relevantes experiências partilhadas entre os participantes que exerceram de igual maneira, um papel significativo durante todo o processo transcorrido na pesquisa-ação. Fomos todos sujeitos desse processo e aprendemos e ensinamos reciprocamente.

Para concluir, nos valem da história narrada por Anne quando avaliava a formação:

Ei Formadora, para resumir aqui o nosso curso, eu vou lhe contar a história que a gente aprende o tempo todo né? Geralmente, na nossa região, é costume que quando uma pessoa morre, é colocar uma velinha na mão, né. Aí estava um senhor lá no sertão, morrendo e tal e tal, e procuraram uma vela, uma lamparina, uma candeia e nada de achar nada para colocar na mãozinha dele né, na ânsia da morte. Aí tinha uma fogueira lá no meio do terreiro, aí um foi correndo lá e pegou uma brasa e colocou na mão dele, aí o velhinho foi e disse: “Ai, meu Deus, é morrendo e aprendendo” (Anne).

## Referências

- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 11-36.
- BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida, SP: Ideias et Letras, 2006
- BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia**: linguagem e letramento na inclusão digital. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, 2007.
- FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 14. ed., 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2008.
- FIORIN, J. L. Semiótica das paixões: o ressentimento. **Alfa**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 9-22, 2007.
- FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 29-53, jan.-jun. 2008.
- GREIMAS A. J. ; FONTANILLE, J. Entretien. In: **Langue Française**, n. 61, 1984. Sémiotique et enseignement du français. p. 121-128. Tradução: Luiza Helena Oliveira da Silva.
- GREIMAS, A. J.; COURTÈS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

KLEIMAN, Â. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <[http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca\\_professor/arquivos/5710.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf)>. Acesso em: 2 de set. 2015.

LANDOWISKI, E. **Interações arriscadas**. Trad. Luiza Helena Oliveira da Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

LANDOWISKI, E. Sociossemiótica: uma teoria geral do sentido. **Galaxia (On-Line)**, São Paulo, n. 27, p. 10-20, jun. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542014119609>.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, p. 455-479, jul.-dez. 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, M. C. A; VIEIRA, A. A. S. Escrita colaborativa na internet: a plataforma wiki. In: CELLMS, 3.; EPGL, 4.; EPPGL, 1., Dourados, 2007. **Anais...** s.p. Disponível em: <<http://www.uems.br/cellms/2008/documentos/09%20-%20ESCRITA%20COLABORATIVA.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RODRIGUES, E. C. M. F. **Práticas de letramento digital na escola: o blog como estratégia de ensino e formação de professores**. 2015. 231f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino**. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

Artigo recebido em: 30.07.2016

Artigo aprovado em: 24.12.2016

## Uso pedagógico da rede social Facebook: argumentação em ambiente virtual<sup>‡</sup>

### Pedagogical use of social network Facebook: Arguments in a virtual environment

Leila Tupinambá Silva\*  
Fábia Magali Santos Vieira\*\*

**RESUMO:** Esta pesquisa analisa as contribuições das redes sociais como recurso pedagógico no desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção de textos argumentativos. A partir de dificuldade diagnosticada em turma de 9º ano de escola da rede pública municipal de Montes Claros – Minas Gerais, com relação à argumentação, e considerando, ainda, o expressivo interesse dos estudantes por tecnologias digitais e *sites* de redes sociais, surgiu a necessidade de propor um projeto educacional de intervenção que viesse superar ou, ao menos, minimizar as dificuldades verificadas na turma. A práxis, então, consistiu em trabalho desenvolvido a partir do desdobramento ação-reflexão-ação, com abordagem ancorada na teoria interacionista de Bakhtin (1997), estudos teóricos de Coscarelli (2005) e Xavier (2005) sobre o uso das tecnologias no contexto educacional, bem como em apontamentos Recuero (2009), em seu estudo sobre redes sociais na internet, entre outros autores, como Charaudeau (2010) e Koch (1996), e suas contribuições sobre o texto argumentativo. Por meio da criação de grupo fechado no Facebook, verificamos que a rede social, como ambiente que prima pela interatividade, constitui-se como *locus* de práticas sociodiscursivas, favorecendo, então, o diálogo, a interatividade e a troca de conhecimentos. Levando em consideração os resultados alcançados, foi possível constatar que o trabalho com redes sociais, quando devidamente mediado pelo professor, colabora sobremaneira para promover reflexão e posicionamento crítico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Redes sociais. Interatividade. Produção de textos. Argumentação.

**ABSTRACT:** This study analyzes the contributions of social networks as an educational resource in the development of skills related to the production of argumentative texts. Considering the students' increasing interest in digital technologies and social networks, an educational intervention project was proposed with a view to overcoming or at least minimizing the difficulties of argumentation diagnosed in a 9th-grade class of a municipal middle school in the Municipality of Montes Claros, State of Minas Gerais, Brazil. The praxis was built on an action-reflection-action approach based on Bakhtin's (1997) interactive theory, on Coscarelli's (2005) and Xavier's (2005) theoretical studies on the use of technologies in educational context and on Recuero's (2009) study of social networks on the Internet, among others, including Charaudeau (2010) and Koch (1996) and their contributions to the study of argumentative texts. After creating a closed group on Facebook, the social network, as an environment that excels in interactivity, proved to be a locus of social and discursive practices by promoting dialogue, interaction and exchange of knowledge. The results suggest social networks, when properly mediated by the teacher, may contribute to promoting reflection and critical stand.

**KEYWORDS:** Social networks. Interactivity. Text production. Argumentation.

<sup>‡</sup> Este trabalho é baseado na dissertação de mestrado “Redes sociais: possibilidades para desenvolvimento de práticas argumentativas”, desenvolvida no âmbito do PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Estadual de Montes Claros (turma 2013).

\* Mestre em Letras pelo programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – Universidade Estadual de Montes Claros. Especialista em Mídias na Educação (UNIMONTES). Professora de Língua Portuguesa na Educação Básica, nas redes estadual e municipal, em Montes Claros/MG.

\* Doutora em Educação FE/UnB. Professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes.

## 1 Introdução

O presente artigo é resultado de pesquisa realizada no âmbito do PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras, a partir de dificuldade identificada em sala de aula com relação à produção de textos argumentativos. Nessa perspectiva, o trabalho proposto, vinculado à linha da pesquisa *Leitura e produção textual: diversidade textual e práticas docentes*, teve por finalidade buscar alternativas para minimizar, em turma de 9º ano do Ensino Fundamental, de escola da rede pública, em Montes Claros – Minas Gerais, problemas relacionados à produção textual, com ênfase nas práticas argumentativas.

Nota-se que, na produção de textos argumentativos, competência linguística bastante apurada se faz necessária e, em geral, os estudantes se esbarram em dificuldades várias, uma vez que precisam assumir um ponto de vista, posicionando-se favoráveis ou contrários a uma tese, com base em argumentos consistentes e de forma persuasiva. Resultados pouco exitosos obtidos em sala de aula atestaram, pois, a dificuldade enfrentada pelos estudantes da turma, quando se deparavam com um tema sobre o qual tinham que manifestar uma opinião e defendê-la.

O uso das redes sociais na internet como recurso pedagógico foi, então, uma forma encontrada para atenuar esses problemas. Consideramos, em primeiro lugar, o fato de essas tecnologias interativas serem, atualmente, muito populares entre os jovens e exercerem grande atração sobre eles. Em segundo lugar, temos de ressaltar o potencial das redes de fomentar o diálogo e a interatividade, podendo promover, nesse caso, o desenvolvimento da expressão do aluno, a reflexão e a socialização de ideias. É, ainda, uma forma rápida, acessível e prática de publicar textos, divulgar informações e oportunizar, de forma efetiva, o trabalho com a linguagem, em condições efetivas de produção, recepção e circulação, a partir da concepção de que ela é construída *para e por* sujeitos sociais.

Nesse contexto, a pesquisa pautou-se na teoria interacionista de Bakhtin (1997), nas concepções de Coscarelli (2005), Xavier (2005), Rojo (2012), Ribeiro e Alvarenga (2010) e Recuero (2009), que versam sobre sociedade midiaticizada e sobre o uso das tecnologias no contexto educacional. Ao tratar especificamente sobre os textos argumentativos, valemo-nos dos estudos de Charaudeau (2010), Koch (1996) e Garcia (2004), entre outros. Foi de fundamental importância, também, a observação dos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998), do Conteúdo Básico Comum – CBC – (Minas Gerais, 2008) e da Proposta Curricular de Língua Portuguesa (MONTES CLAROS, 2014).

## 2 Pressupostos teóricos

No atual contexto educacional, nota-se a necessidade de trazer para a sala de aula não somente instrumentos que favoreçam uma aula mais atrativa, com recursos diferenciados, mas torna-se fundamental, sobretudo, promover um processo ensino-aprendizagem que leve o aluno a pensar, a pesquisar, a se entender como sujeito ativo no processo de cognição, como coautor do conhecimento. A sala de aula precisa, então, apresentar-se como um ambiente que fomenta a interatividade, a troca de informações, a produção de saberes.

A necessidade de transformar a sala de aula em ambiente interativo dialoga com a concepção interacionista defendida por Bakhtin (1997). O autor defende a comunicação como processo interativo, que não se limita à transmissão de informações, mas que se configura como forma de ação entre os sujeitos, ou seja, como forma de interação social.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico 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, 1997, p. 123)

O tratamento do texto, no ensino de língua materna, então, deve ser norteado por uma concepção de linguagem diferenciada, menos reducionista e mais diversificada. A produção da linguagem é uma atividade essencialmente interativa e, sob essa perspectiva, o fenômeno *social* da comunicação verbal deve ser tratado com primazia em todo o processo ensino-aprendizagem, priorizando as múltiplas práticas sociais como forma de se produzir conhecimento.

Nessa linha de pensamento, Koch (2009, p. 32-33) analisa a concepção interacional (dialógica) da língua esclarecendo que,

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e nele são construídos. A produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – momento da interação verbal.

Koch (1996, p. 17) salienta que a linguagem deve “ser encarada como forma de ação, ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade”. Assim, em consonância com a autora, o homem, constantemente, avalia, julga e critica, isto é, forma juízos de valor; por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade –, tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas opiniões. Destaca, portanto, que a interação social por intermédio da língua é caracterizada, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como a autora defende que a neutralidade é um mito, uma vez que o ato de argumentar constitui-se em todo e qualquer ato linguístico fundamental, observa que, até nos textos narrativos e descritivos, a argumentatividade se faz presente em maior ou menor grau.

Defensores do *interacionismo* sociodiscursivo, Schneuwly e Dolz (2004), ao fazerem um agrupamento dos gêneros conforme os seus aspectos tipológicos (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever), apontam que o *argumentar* tem como *domínio social de comunicação* a discussão de problemas sociais controversos e, como *capacidade de linguagem dominante*, a sustentação, a refutação e a negociação de tomadas de posição. Os autores citam como exemplos de gêneros orais e escritos dessa tipologia: textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, deliberação informal, debate regrado, assembleia, discurso de defesa e de acusação, resenha crítica, artigos de opinião, editorial e ensaio.

Charaudeau (2010, p. 10) em *Linguagem e discurso* enfatiza que o texto argumentativo “está em contato com um saber que leva em conta a experiência humana, através de certas operações de pensamento”, e acrescenta que a argumentação dirige-se à parte do interlocutor que raciocina (capacidade de *refletir* e de compreender). O sujeito que argumenta passa pela expressão de uma convicção e de uma explicação que tenta transmitir ao interlocutor, para persuadi-lo a modificar o seu comportamento. Segundo o autor, a “argumentação define-se, portanto, numa relação triangular entre um sujeito *argumentante*, uma proposta sobre o mundo e um *sujeito-alvo*” (CHARAUDEAU, 2010, p. 205).

Para Koch (1996), no ensino da língua, a preocupação básica não deve ser levar ao aluno somente o conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, conduzi-lo ao desenvolvimento da capacidade de *refletir*, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social. Esclarece que, para tanto, é necessário que ele se torne apto a compreender, a analisar, a interpretar e a produzir



textos verbais. Garcia (2004), ao tratar da argumentação, esclarece que ela tem o objetivo de formar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo, persuadi-lo ou influenciá-lo, mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente. Defende a ideia de que a argumentação deve ser construtiva, cooperativa e socialmente útil, e salienta que esse tipo de texto, não raro, desvirtua-se, degenerando-se em “bate-boca” estéril, falacioso ou sofisticado. O esclarece ainda que a argumentação tem como esteio dois elementos principais: a *consistência do raciocínio* e a *evidência das provas*. No caso da *evidência*, salienta que há cinco tipos mais comuns: os fatos propriamente ditos, os exemplos, as ilustrações, os dados estatísticos e o testemunho.

## 2.1 Sala de aula: um espaço de multiletramentos

No contexto educacional, a efetiva inserção das tecnologias ainda é um assunto que gera inseguranças e incertezas. Embora as TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação – já sejam aceitas no meio educacional como forma de atrair a atenção dos estudantes e oportunizar maneiras diferenciadas de se ensinar e de se aprender, é notório que elas provocam ainda dúvidas e receios quanto à sua significativa utilização.

Coscarelli (2005, p. 25), ao tratar sobre alfabetização e letramento digital, esclarece que a escola precisa estar atenta às mudanças que se emanam na sociedade e acrescenta que o uso das tecnologias como recurso pedagógico pode se configurar como uma possibilidade de despertar maior interesse do estudante para o conteúdo trabalhado em sala de aula, sobretudo nos tempos atuais, em que os recursos tecnológicos são parte integrante do cotidiano dos indivíduos. A autora assinala a necessidade de se perceber “que a informática pode ser de grande valia para a escola”, ressaltando, entretanto, que ela não vai tomar o lugar do professor nem vai fazer mágica na educação. Para Ribeiro e Araújo (2009, p. 167), é inconteste o fascínio que as tecnologias exercem sobre a vida das pessoas e salientam que

[...]tem sido cada vez mais comum observar as pessoas resolverem muitos problemas cotidianos através de mensagens trocadas pelo celular, de operações digitais em caixas eletrônicas das agências bancárias, ou do acesso à internet. Dessas práticas, a internet parece ser a que mais atrai pessoas de todas as idades.

Os autores destacam que não somente adultos, mas também jovens e principalmente crianças, são atraídos cada vez mais pelos aparatos tecnológicos, sobretudo quando estão

ligados à rede mundial de computadores. Atentar-se para essa realidade é, pois, tarefa da escola, que não pode se manter à margem das inovações ou em muros fechados para essa realidade, mas deve considerar que o *letramento digital* deve ser levado a sério, pois veio para ficar (MARCUSCHI, 2010).

Xavier (2005) afirma ser salutar conduzir os estudantes a um consumo crítico dos aparatos tecnológicos, como forma de evitar que estes se tornem objetos de desejo obsessivo e até ostentação histórica. Nesse sentido, o autor destaca:

É preciso tornar os usuários das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) conscientes da produtividade potencial constitutiva desses equipamentos tecnológicos e ao mesmo tempo evitar que se transformem em meros consumidores deslumbrados das recém-criadas máquinas mediadoras de comunicação. (XAVIER, 2005, p. 2)

Para ele, as TIC engendram novas formas de *ensinar e aprender*, pois os artefatos tecnológicos, mais do que incrementar a prática pedagógica, precisam ser utilizados para auxiliar a aprendizagem dos indivíduos, ou seja, é necessário que os sujeitos-aprendizes aprendam a lidar com as informações e saibam aplicá-las em sua formação de maneira crítica, interativa e multidimensional.

Xavier (2005) destaca que, no atual contexto, diferentemente das concepções tradicionais de ensino, que preconizavam uma prática transmissiva e instrutivista, a escola precisa adotar uma mudança de concepção radical e assumir uma aprendizagem (re)construcionista, favorecendo uma nova relação do aprendiz com o conhecimento. O autor ainda elucida que para se garantir a condição de *aprender* são necessárias três habilidades centrais: *autonomia, criticidade e criatividade*. Ressalta que é necessário despertar no aprendiz hodierno o refinamento crítico, a fim de que possa buscar por si próprio as estratégias que lhe possibilitem a aquisição de novos saberes e analisar, com senso crítico, as potencialidades e fragilidades do objeto pesquisado.

Briggs e Burke (2004), ao abordarem o *sistema de mídias*, esclarecem que a mídia precisa ser vista como um sistema em contínua mudança, no qual elementos diversos desempenham papéis de maior ou menor destaque. Conforme esses historiadores, os meios de comunicação devem ser entendidos como interdependentes, tratando-os qual um pacote, um repertório, um sistema. Isso implica que, nem sempre, uma mídia vem para substituir outras, mas para complementar.

Pensar em termos de um sistema de mídia significa enfatizar a divisão de trabalho entre os diferentes meios de comunicação disponíveis em um certo lugar e em um determinado tempo, sem esquecer que a velha e a nova mídia podem e realmente coexistem, e que diferentes meios de comunicação podem competir entre si ou imitar um ao outro, bem como se complementar. (BRIGGS; BURKE, 2004, p. 31)

Ribeiro (2008, p. 24), assim como Briggs e Burke (2004), defende que, com as novas tecnologias, o sistema de mídias sofre uma reconfiguração, que é, gradativamente, apropriada pelos leitores/usuários. A autora esclarece, contudo, que não se trata "de uma 'revolução', movimento abrupto, mas de uma continuidade cheia de parentescos e reconfigurações".

No contexto educacional, então, os diversos recursos midiáticos devem se somar, na tentativa de oferecer diferentes formas de ensino, favorecendo, assim, os multiletramentos. Rojo (2012) chama a atenção para o fato de as mudanças sociais, culturais e tecnológicas exigirem novas formas de letramento, pois requerem que os sujeitos façam uso eficiente dos mais diversos suportes e arranjos textuais, em práticas discursivas que envolvem novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia e imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. A autora defende uma *pedagogia dos multiletramentos*, enfatizando que, ao invés de impedir o uso do *internetês*, é possível investigar as causas e os modos desse tipo de escrita. Sugere também que, ao invés de se proibir o celular em sala de aula, o professor poderia usá-lo para a comunicação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia.

A escola, nessa conjuntura, como agência de letramento, embora tenha a necessidade de ensinar o Português padrão, não pode ignorar a existência de outras variedades, como o *internetês*, por exemplo; deve trabalhar com excelência a modalidade escrita, sem, contudo, menosprezar o desenvolvimento da expressão oral dos educandos. Assim, caso se almeje, de fato, formar estudantes que deem conta de adaptar o uso da língua de acordo com o contexto situacional, é papel das instituições de ensino oferecer diversificadas situações de convívio com os variados suportes, tipos e gêneros textuais, presentes em mídias tanto impressas quanto digitais, na modalidade escrita, mas também oral.

## 2.2 Redes sociais na escola: potencialidades pedagógicas

Em consonância com concepções que consideram a necessidade de tornar a sala de aula um ambiente em que a linguagem seja, de fato, interativa e que os alunos autores se percebam

como seres sociais que atuam não apenas como espectadores, mas como produtores do saber, como coautores do conhecimento, de forma cooperativa, o trabalho com *sites* de redes sociais ganha relevo especial.

Gomes et al. (2011, p. 236) definem *redes sociais* como “ambiente baseado no pressuposto de que cada usuário possui conhecimentos e, através da colaboração e comunicação, pode-se gerar um conhecimento do grupo que não pode ser atribuído a uma única pessoa”. O trabalho com redes sugere, pois, participação e cooperação dos sujeitos envolvidos, propiciando colaboração e integração, por meio de um ambiente em que é possível interagir, trocar conhecimento e (com)partilhar informações.

O uso de redes sociais como recurso pedagógico se configura, então, como forma de potencializar o diálogo, a interação e a interatividade, uma vez que esse espaço se constitui como *locus* de construção colaborativa (síncrona e assíncrona) de relacionamentos e de conhecimentos. Recuero (2009), em *Redes sociais na internet*, faz um estudo sobre *sites* de redes sociais, seu impacto na sociedade atual e as suas implicações nas formas de comunicação e de sociabilidade. Segundo a autora,

Sites de redes sociais propriamente ditos são aqueles que compreendem a categoria dos sistemas focados em expor e publicar as redes sociais dos atores. São sites cujo foco principal está na exposição pública das redes conectadas aos atores, ou seja, cuja finalidade está relacionada à publicização dessas redes. É o caso do Orkut, do Facebook, do LinkedIn e vários outros. São sistemas onde há perfis e há espaços específicos para a publicização das conexões com os indivíduos. (RECUERO, 2009, p. 104)

A autora esclarece que é a partir da década de 90 que o estudo das redes sociais ganha destaque como metáfora estrutural para a compreensão dos grupos expressos na internet, em que atores podem se construir, interagir e comunicarem-se com outros. Elucida também que uma rede social é constituída como um conjunto de dois elementos: *atores* (pessoas, instituições ou grupos; os *nós* da rede) e suas *conexões* (interações ou laços sociais).

No caso específico da rede social Facebook, Recuero (2009, p. 172) esclarece que

[...] é hoje um dos sistemas com maior base de usuários no mundo. [...] O Facebook funciona através de perfis e comunidades. Em cada perfil, é possível acrescentar módulos de aplicativos (jogos, ferramentas etc.). O sistema é muitas vezes percebido como mais privado que outros sites de redes sociais, pois apenas usuários que fazem parte da mesma rede podem ver o perfil uns dos outros.

Ribeiro e Alvarenga (2010), no texto “O professor e o avatar do professor nas redes sociais”, esclarecem que redes sociais sempre existiram, independentemente das tecnologias digitais, mas acrescentam que essas redes “certamente se equipam com a ajuda de ambientes como o Orkut, o Twitter ou o Facebook. As relações entre as pessoas parecem se multiplicar, já que os vínculos tornam-se mais visualizáveis” (RIBEIRO; ALVARENGA, 2010, p. 2). Esses estudiosos chamam a atenção para o fato de o professor se deparar, cada dia mais, com a cobrança de que esteja em rede e, ainda, com a necessidade de trabalhar em sala com computadores e aparelhos digitais, a fim de ser, de fato, um operador de *letramento digital*. Os autores ressaltam que, embora não haja uma teoria conclusiva, há a premissa de que as tecnologias digitais nas salas de aula trazem grandes contribuições para o processo ensino-aprendizagem. E destacam algumas delas:

[...] podem melhorar o ensino, transformar abordagens e conteúdos, dinamizar aulas, animar docentes e discentes, interessar uma geração supostamente menos atenta às aulas e que dispõe de mais motivos para se distrair, para se interessar pela aprendizagem de conteúdos e ferramentas que estão do lado de fora dos muros da instituição. (RIBEIRO; ALVARENGA, 2010, p. 23)

Lorenzo (2011), por sua vez, menciona o Facebook como a maior rede social do planeta e discorre sobre as muitas formas de trabalho com as redes sociais na educação, destacando a escrita colaborativa, as videoaulas, os fóruns de discussão, o contato com personalidades, a conversa com autoridades, os jogos educativos, as questões de exame, o esclarecimento de dúvidas, as datas de interesses da classe, as instruções sobre tarefas, as dicas para a elaboração e a entrega de trabalhos, além de possibilidades de compartilhar informações, consultar notas e resultados de trabalhos, participar de enquetes etc. Para o autor, no entanto, o maior progresso proporcionado por esses *sites* é o fato de viabilizar o estudo em rede:

Mais de cinco milhões de estudantes brasileiros já pertencem a uma rede de relacionamento na internet, como o Facebook ou o Twitter. A novidade é que, agora, parte deles começa a conviver com esses círculos virtuais incentivados pela própria instituição de ensino – e com fins educativos. Algumas escolas, a maior parte privada, fazem utilização simples dessas redes sociais, inserindo ali dados como avisos e calendário de aulas. Muitas vezes, colocam ainda exercícios e o conteúdo das aulas, meio que vêm proporcionando a aproximação dos pais da vida escolar. [...] O maior progresso proporcionado por essas redes sociais, no entanto, se deve à possibilidade que elas abrem para o ensino em rede. No ambiente virtual, os estudantes debatem, sob a orientação de um educador, temas exibidos na sala de aula. (LORENZO, 2011, p. 56)

Essa possibilidade de debate em ambiente virtual destacada por Lorenzo (2011), como forma de gerar discussão de temas trabalhados e discutidos em sala, vai ao encontro do que nos propusemos a realizar neste trabalho, levando-se em consideração que o desenvolvimento de práticas argumentativas é o escopo de nosso estudo.

### 3 Metodologia

A pesquisa apresentada, cuja finalidade foi analisar as contribuições das redes sociais no desenvolvimento de práticas argumentativas, utilizou como método a *pesquisa-ação* (THIOLENT, 2005), pois tivemos como foco a reflexão sobre a prática pedagógica e os problemas nela encontrados, de forma a intervir, de maneira consciente e embasada teoricamente, na tentativa de superar ou, ao menos, minimizar os problemas então diagnosticados na prática docente.

À luz dos fundamentos da pesquisa-ação, buscamos atuar com base em diagnóstico realizado em escola da rede pública de Montes Claros/MG, referente às dificuldades relacionadas à produção de textos argumentativos. O universo de nosso estudo foi composto por 21 alunos do 9º ano, com faixa etária entre 14 e 16 anos.

A práxis, nesse caso, consistiu em trabalho desenvolvido a partir do desdobramento ação-reflexão-ação, envolvendo ações sistemáticas e pontuais, sempre respaldadas em estudos e pesquisas já realizados sobre o tema. Consideramos que refletir sobre as estratégias utilizadas e sobre as ações realizadas permite-nos “atualizar e compreender o passado, fazer da memória uma forma de conhecimento. Implica saber corrigir erros, reconhecer acertos, compensar e antecipar nas ações futuras o que se pôde aprender com as ações passadas” (MACEDO, 2002, p. 13).

Esta pesquisa utilizou como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica, realizada com base em material já divulgado sobre os temas abordados, sobretudo em livros e artigos científicos, e a pesquisa documental, que consistiu na análise dos documentos oficiais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998; MINAS GERAIS, 2008; MONTES CLAROS, 2014), em relação aos objetivos e orientações sobre o trabalho com o texto argumentativo.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos a observação participante e o questionário, bem como Projeto Educacional de Intervenção (PEI), por meio do qual coletamos três *corpora* para análise de dados: uma produção inicial (P1), os *logs* que compuseram a



participação dos alunos em grupo fechado na rede social Facebook, intitulado *Ponto de vista* e uma produção final (P2).

Na análise dos dados desta pesquisa, utilizamos, em alguns momentos, uma abordagem quantitativa (uma vez que os dados foram, em determinados casos, transformados em números, para construção de gráficos e tabelas), mas ênfase foi dada à abordagem qualitativa, haja vista que o nosso enfoque foi a análise e interpretação dos dados, com vistas à observação da situação da turma antes, durante e após a aplicação do projeto educacional de intervenção, para verificação dos resultados alcançados.

## 4 Resultados

Como já foi explicitado, a fim de constatar as reais dificuldades dos estudantes e acompanhar os possíveis avanços, tomamos como *corpus* duas produções de texto do tipo argumentativo, realizadas pelos estudantes em sala, durante a aplicação do Projeto Educacional de Intervenção, as quais denominamos *produção inicial* (P1) e *produção final* (P2) e, também, os *logs* que compuseram a participação dos alunos no grupo *Ponto de vista* em postagens realizadas ao longo do trabalho. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, os procedimentos de análise desses *corpora* e seus respectivos resultados.

### 4.1 *Corpus 1: A produção inicial – P1*

A primeira atividade de produção de texto aplicada no projeto educacional de intervenção, discutindo o tema “Uso das tecnologias e sua influência nas relações interpessoais” foi coletada, para que, por meio desse *corpus*, pudéssemos analisar as reais dificuldades dos alunos no que se refere à argumentação.

Nesse contexto, solicitamos aos 21 estudantes da turma que realizassem uma produção de texto do tipo argumentativo sobre o assunto debatido em sala. Nosso objetivo foi, portanto, constatar, por meio dessa atividade, as dificuldades dos alunos, para que, após atividades previstas neste Projeto Educacional de Intervenção, pudéssemos verificar se foi possível superar (ou ao menos minimizar) as dificuldades diagnosticadas na turma com relação à produção de textos argumentativos.

Assim, a partir de charge (Figura 1), propusemos que os alunos produzissem, com base nas atividades e discussões já realizadas em sala, um texto de opinião sobre o tema “O uso das tecnologias e sua influência nas relações interpessoais”.



Figura 1 – Imagem atividade (produção inicial)

Fonte: Facebook (2014).

Esclarecemos que o estudante, em seu texto, deveria identificar o ponto de vista apresentado no cartum e posicionar-se a respeito do assunto: expressar sua opinião e defendê-la por meio de argumentos. Acrescentamos que o texto deveria apresentar título e ser escrito em linguagem padrão.

A fim de facilitar a análise dos dados, tornando-a menos abstrata, estabelecemos algumas categorias, de forma simples e objetiva, com base nas habilidades propostas para a produção de textos argumentativos no CBC de Língua de Portuguesa para o Ensino Fundamental, com destaque para duas delas: “Reconhecer e usar as fases ou etapas da argumentação em um texto ou sequência argumentativa” e “Reconhecer e usar estratégias de organização da argumentação em um texto ou sequência argumentativa” (MINAS GERAIS, 2008).

Assim, apresentamos, a seguir, a forma utilizada<sup>1</sup> para categorizar os textos produzidos pelos estudantes, de acordo com o seu padrão de desempenho.

---

<sup>1</sup> Para construção desse quadro, de elaboração própria, tomamos como base a apresentação dos resultados dos alunos do 9º ano da rede estadual de Minas Gerais no SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (disponível em: <<http://www.simave.caeduff.net/wp-content/uploads/2014/07/PROEB-RP-LP-9EF-WEB.pdf>>), que avalia o padrão de desempenho do aluno, de acordo com seu resultado nas questões da prova de múltipla escolha. Em nosso trabalho, adaptamos esse perfil, explorando habilidades relacionadas, não ao resultado em questões objetivas, mas aos modos utilizados pelo estudante em sua argumentação, com base nas habilidades propostas pelo CBC (MINAS GERAIS, 2009).

Quadro 1 – Categorias utilizadas para análise dos *corpora* P1 e P2

BAIXO	INTERMEDIÁRIO	RECOMENDADO
1) NÃO USA (ou usa com dificuldades) as fases ou etapas da argumentação em um texto ou sequência argumentativa;	1) USA as fases ou etapas da argumentação em um texto ou sequência argumentativa;	1) USA as fases ou etapas da argumentação em um texto ou sequência argumentativa;
2) NÃO USA estratégias de organização da argumentação em um texto ou sequência argumentativa	2) NÃO USA (ou usa com dificuldades) estratégias de organização da argumentação em um texto ou sequência argumentativa.	2) USA estratégias de organização da argumentação em um texto ou sequência argumentativa.

Fonte: elaboração própria (2015).

Para efeito de demonstração, selecionamos os textos de dois alunos, todos eles classificados no baixo padrão de desempenho. Cumpre-nos esclarecer que, por questões éticas, a identidade dos alunos será preservada. Desse modo, não mencionamos seus nomes e, para identificá-los, optamos por utilizar as iniciais dos sobrenomes.

Tomemos, como primeiro exemplo, o texto do aluno R.M., intitulado “O que eu acho”, o qual apresenta problemas quanto à estruturação e organização das ideias.

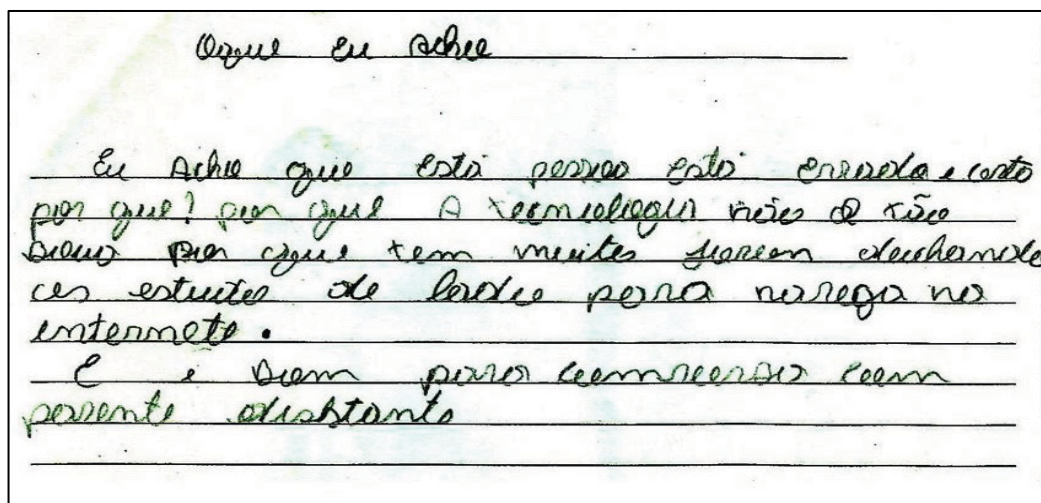


Figura 2 – Produção inicial do aluno R.M.

Fonte: pesquisa empírica (2014).

Notamos que o aluno R.M., em seu texto, emite, mesmo que de forma bem rudimentar, uma opinião sobre o tema discutido: “Eu acho que esta pessoa está errado e certo por que?” [sic]. Entretanto, ao apresentar argumentos para defender seu ponto de vista, foge ao tema proposto. Ele aborda o fato de alguns jovens abandonarem os estudos para “navega na

internet” [sic], quando o tema discutido era o uso das tecnologias e sua influência nas relações interpessoais, o qual estava evidenciado não apenas na charge mas também na proposta de produção de texto.

O segundo argumento utilizado, “E é bom para conversa com parente distante” [sic], aproxima-se um pouco mais da proposta, mas, ainda assim, apresenta-se desconexo das ideias anteriores e não caracteriza uma argumentação consistente. O texto não apresenta, ainda, uma conclusão. Dessa forma, notamos que o aluno R.M. não estruturou seu texto de acordo com as fases da argumentação, nem utilizou as estratégias de organização de um texto argumentativo.

O texto a seguir, sem título, do aluno D.M., reflete também a dificuldade em defender uma opinião e argumentar em seu favor.

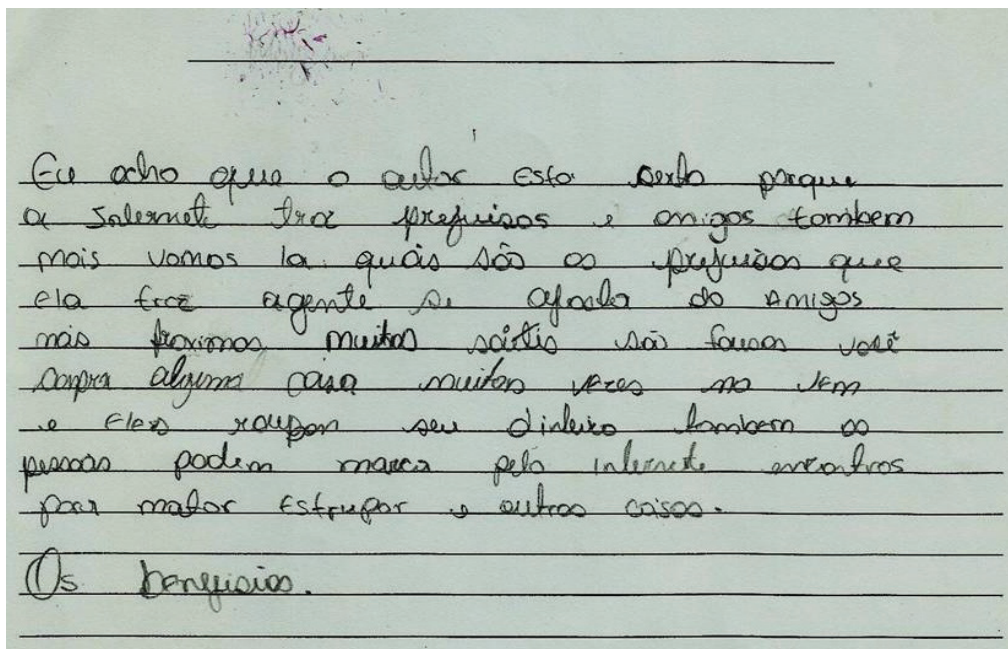


Figura 3 – Produção inicial do estudante D.M.

Fonte: pesquisa empírica (2014).

O aluno D.M. apresenta dificuldades semelhantes às do aluno R.M., pois consegue emitir, de forma simples, seu posicionamento sobre o tema, mas não alcança nenhuma das habilidades propostas para a produção do texto argumentativo. O aluno concorda com a ideia da charge, quando afirma “Eu acho que o autor esta certo porque a Internet traz prejuizos e amigos também” [sic]. Entretanto, ao tentar organizar o seu texto e trazer argumentos, apresenta tão somente o que ele chama de prejuizos da internet, deixando em branco o espaço reservado

aos benefícios. E, também, não conclui seu texto. Essas observações nos levam a entender que o estudante não apresentou nenhuma das duas habilidades previstas pelo CBC para produção de um texto argumentativo e, por isso, classificamos o texto no nível baixo.

Apresentamos, agora, em números, a análise geral da turma (Tabela 1). Após observação dos 21 textos, constatamos o seguinte resultado:

Tabela 1 – Produção inicial: desempenho da turma

DESEMPENHO	Nº DE ALUNOS
Baixo	12
Intermediário	07
Recomendado	02

Fonte: pesquisa empírica.

A análise dos textos revelou um número elevado de estudantes em *baixo* padrão de desempenho. Isso significa que doze alunos não conseguiam expor, de maneira clara, o seu ponto de vista ou, se o faziam, não conseguiam argumentar em sua defesa e apresentar uma conclusão.

Sete alunos, por sua vez, encontravam-se em nível intermediário, ou seja, utilizavam as etapas da argumentação, mas não usavam (ou usavam com dificuldades) as estratégias de organização da argumentação. Parcela ínfima da turma se encontrava no nível recomendado – apenas dois alunos. Estes conseguiram estruturar o texto em ancoragem, tese, argumentação e conclusão e utilizaram, também, estratégias de organização do texto, como causa e consequência, comparação, exemplificação, argumentação de autoridade, citação, entre outros.

#### 4.2 *Corpus 2: Postagens no grupo Ponto de vista*

O segundo *corpus* analisado nesta pesquisa foram os *logs* coletados no grupo *Ponto de vista*, criado na rede social Facebook. Nossas observações objetivaram verificar as dificuldades dos alunos no que se refere à argumentação, bem como os avanços que, gradativamente, aconteceram no modo de se comunicar e argumentar, por meio das práticas discursivas que ocorreram em rede. Embora tenhamos priorizado, para análise das postagens, uma abordagem qualitativa, ressaltamos que algumas análises quantitativas fizeram parte do nosso estudo e nos permitiram observar, em números, a participação dos alunos no grupo *Ponto de vista*.



A construção da Tabela 2 favoreceu uma observação sobre a evolução da participação dos alunos nas postagens realizadas ao longo do mês de novembro de 2014. Em sua construção, consideramos *o tema* da postagem, o número de *visualizações* e *comentários*.

Tabela 2 – Participação dos alunos em rede social

Número da postagem/data	Tema	Visualizações	Comentários
1ª postagem (01/11)	Pontos de vista	21	6
2ª postagem (04/11)	Uso das tecnologias	21	17
3ª postagem (12/11)	Pontos de vista	21	17
4ª postagem (13/11)	Uso das tecnologias	21	18
5ª postagem (18/11)	Influência da televisão	21	15
6ª postagem (19/11)	Influência da televisão	21	16
8ª postagem (24/11)	Lei da Palmada	21	13
9ª postagem (24/11)	Lei da Palmada	21	18

Fonte: pesquisa empírica (2015).

Assim, se considerarmos a participação dos alunos da primeira até a última postagem, podemos identificar que, embora o número de *visualizações* das postagens tenha se mantido constante (21 visualizações), as participações por meio de *comentários* foram oscilantes, variando entre seis e dezoito comentários. A observação dos dados revela que 100% dos alunos pesquisados visualizaram todas as mensagens, ao passo que o número de comentários apresentou variações consideráveis e, de forma geral, revelou progressiva participação dos estudantes.

A primeira postagem analisada, por exemplo, contou com número reduzido de participantes. Como o estudo inicial em sala foi sobre o tema *pontos de vista*, julgamos oportuno fomentar uma discussão, a partir de um *cartum*, sobre esse assunto. Embora tenha havido 21 visualizações, apenas cinco alunos fizeram comentários (24% da turma), em um período de onze dias (intervalo entre a primeira e a última postagem). As poucas participações nessa postagem foram de qualidade pouco satisfatória, uma vez que não trataram com precisão o tema em debate. Observamos que os alunos que participaram restringiram seus comentários a uma análise superficial do cartum postado. De forma geral, não houve, pois, uma *reflexão* sobre o



tema em discussão e, tampouco, *análise crítica*. A discussão se limitou a uma mera observação, sem, contudo, associar o seu conteúdo ao tema discutido (pontos de vista e importância da argumentação).

Em sala, comentamos como se deu a interação nessa primeira postagem, destacando os aspectos positivos e negativos que nela ocorreram. Os alunos justificaram a baixa participação, declarando que estavam envergonhados, pois não tinham ainda o hábito de utilizar as redes sociais para emitir uma opinião ou fazer comentários do tipo expositivo ou argumentativo.

A quinta postagem (tomada aqui para efeito de exemplo) apresentou número considerável de participantes: 21 visualizações e 15 comentários. A observação dessas participações revelou aspectos importantes, que certamente contribuíram para a construção do conhecimento dos alunos sobre argumentação.

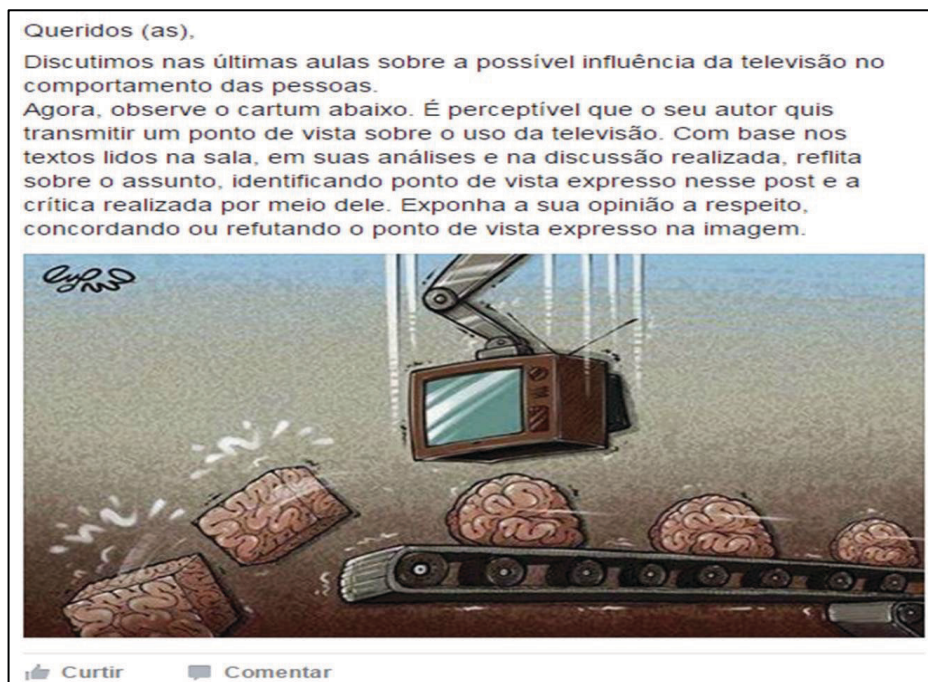


Figura 4 – Postagem *Influência da televisão* (1)

Fonte: Grupo Ponto de vista, Facebook (2014).

Apresentamos, a seguir, a sequência de comentários nessa postagem<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Esclarecemos que foram feitas alterações na formatação do texto transcrito do grupo do Facebook, a fim de seguir a normatização para trabalhos acadêmicos. Entretanto, os comentários dos alunos foram transcritos na íntegra, mantendo sua estrutura e organização. Salientamos que não é objetivo desse trabalho observar fenômenos relacionados à ortografia, regência ou concordância. Assim, desvios da escrita com relação à Norma padrão da Língua Portuguesa não serão considerados/analísados nesta pesquisa, que tem com prioridade o desenvolvimento

- (1) **S.D.** não entendi o que a imagem quis dizer.
- (2) **L.C.** Eu tbm nao entendi.
- (3) **Professora** Não entenderam? Está lançado o desafio: vamos ver quem interpreta a imagem e entende o ponto de vista exposto nela...
- (4) **S.N.** A imagem quis expressar que a televisao esta prendendo o cerebro das pessoas **S.D.** Mas nao é isto a minha opiniao, a minha opiniao é que a televesao esta sendo so mais uma porta de informacao, mas uma tecnologia que esta avancando, mas como os debates realizados sobre internet nos temos que saber usa-la e saber que o que ela nos expressa.
- (5) **S.D.** não sei se é isso mas.... acho que o autor quis dizer que a tv está moldando a mente das pessoas da forma que ela quer,ou seja influenciando a fazer atos violentos, desonestos e por ai vai...
- [...]
- (6) **R.M.** gente mais dependi da mente da pessoa nehh//// mais na minha opinião as pessoa esta se levando de acordo com a tv. vcs nao acha
- (7) **S.K.** Pelo que entendi o autor quis dizer que a televisão não só influencia mas controla as pessoas que de forma excessiva a utilizam. A partir do momento em que a pessoa cria um vício ela começa a "controlar", seus atos, palavras e as vezes modificam totalmente sua forma de ser, remodelando seu caráter e personalidade.
- (8) **S.C.** Eu comcordo com o autor ele quer passar o quanto as pessoas estao sendo influenciada com a tv q ela estar entrando na mente das pessoas e monitorando os seus pensamentos com seus progamas.
- (9) **L.M.** A televisão esta manipulando os cérebros das pessoas e com isso as pessoas ficam mas violentas, explosivas querem trair seus maridos e esposas e mais brigas dentro de casa de forma que párese ser legal trair e brigar vendo nos filmes e novelas
- (10) **M.D.** Bem acho que para a televisão influenciar nas atitudes dos seres humanos vai muito pro lado picicologico.

Nesse *post*, podemos notar a presença de teses divergentes quanto ao assunto: enquanto alguns alunos atribuíam à televisão o poder de manipular e influenciar as pessoas negativamente (8 e 9, por exemplo), outros, por sua vez, defendiam que a televisão é apenas mais uma “porta de informação”, cabendo aos usuários saber usá-la de forma adequada (4).

Chama-nos a atenção, nesta postagem, a interação e colaboração entre os alunos e suas implicações na construção dos saberes. Nos comentários iniciais (1 e 2), os alunos confessam não ter entendido a imagem apresentada. Percebendo a dificuldade, julgamos oportuno mediar a discussão e realizar, então, uma intervenção, estimulando os alunos a participarem, por meio de um comentário-desafio (3). Logo após, uma aluna demonstra, em sua fala (07), ter entendido a mensagem expressa na charge apresentada. Observamos, então, que a contribuição dessa aluna facilitou a interpretação dos demais, ajudando-os, então, a compreender a ideia

---

de habilidades relacionadas à produção de textos argumentativos. Não discutiremos, também, o uso do *internetês*, uma vez que tal assunto foge à proposta do nosso trabalho.

apresentada no texto e, a partir daí, emitir um ponto de vista sobre o assunto. Os comentários (1) e (5), por exemplo, do aluno S.D., ilustram claramente como a colaboração de outros colegas pode contribuir na construção do conhecimento.

Essas considerações remetem, então, à teoria da cognição distribuída defendida por Hutchins (2010), segundo a qual o conhecimento é construído colaborativamente. Corroborando, ainda, a teoria sociointeracionista de Vygotsky (2002), que preconiza que o indivíduo aprende por meio de sua inserção na sociedade, da sua interação com outros indivíduos e com as ferramentas de seu ambiente.

Sob essa perspectiva, consideramos que as *redes sociais* são, pois, *locus* de troca de conhecimentos e colaboração, que favorece, em peso, a construção do conhecimento, pois conforme elucidam Gomes et al. (2011), este ambiente se baseia no pressuposto de que cada usuário possui conhecimentos e, através da colaboração e comunicação, pode-se gerar um conhecimento do grupo que não pode ser atribuído a uma única pessoa.

Por fim, analisaremos agora a postagem número 08, que teve como temática a Lei da Palmada e apresentou 18 comentários.



Figura 5 – Postagem *Lei da Palmada*

Fonte: Grupo Ponto de vista, Facebook (2014).

- (11) **L.C.** pai nao pode corrigir o filho com um tapa q ja e motivo pra ser julgado. Ai na hora q um pai vai corrigir o filho, e ele ja ameaça q vai denunciar e os pais acabam ficando com medo.
- (12) **S.K.** A Lei tem de certa forma tirado toda a autoridade dos pais, a julgar pelo que foi discutido é fácil perceber a mensagem que a imagem quer

- passar. Por causa da “Lei da Palmada” os pais não estão tendo o direito nem de educar seus filhos, o que está se tornando um caso gravíssimo ao analisar o que consequentemente acontece, muitos filhos ainda muito pequenos ( como é apresentado na imagem) usam a lei como uma forma de afronta ao serem corrigidos pelos pais. Por serem amparados pela Lei, acabam usando isso em seu favor, e já existe vários casos percebíveis de filhos que denunciaram ou ameaçaram denunciar os pais ao serem corrigidos pelos mesmos.
- (13) **S.D.** De certa forma eu não concordo com a Lei da Palmada pois, ela está deixando as crianças(até mesmo as mais novinhas) já “espertas” no caso de contrariar os pais,pois elas já tem o argumento que se os seus responsáveis baterem nelas,as mesmas irão chamar a policia e derivados,fora que dar umas palmadas somente para corrigir não é nenhum espancamento,e isto serve para dar limites aos filhos para eles não se perderem no mundo.Agora o governo quer prender os pais por qualquer motivo,as crianças ficam soltas no mundo a fora e quem vai ensinar o caminho certo? o conselho tutelar? A melhor colocação para a Lei da Palmada na minha opinião é somente no caso de espancamento, sangramento, ou formas de agressão com objetos pontiagudos, pesados, cortantes etc. Agora bater com um galho de arvore (pequeno),ou uma palmadinha, ou uma sandália sem arame não faz mal, serve para mostrar que tudo tem limite.  
[...]
- (14) **R.N.** Muitos acreditam que não é necessário bater para corrigir, é claro que espancar está fora de cogitação mas saber punir é outra coisa. Para muitas crianças e adolescentes a conversa não basta, é preciso mais que isso, é preciso uma punição mais severa. Há casos e casos, muitas crianças são fáceis de se controlar, mas outras são um pouco mais hiperativas, dando um pouco mais de trabalho aos pais e educadores. Como já disse a conversa nem sempre surte efeito levando os responsáveis a tomar medidas mais drásticas. Pode-se perceber claramente em nossos dias como os valores mudaram e consequentemente o caráter das pessoas, afinal o caráter é formado ainda na infância e a educação provinda dos pais deve moldar esse caráter para que no futuro tenhamos pessoas melhores. Quantas pessoas que tiveram uma boa educação ou levaram uma palmada quando criança estão cometendo crimes ou no mundo das drogas? A quantidade é mínima comparada ao que teremos se a forma como as crianças são educadas não mudar, a Lei proíbe qualquer tipo de punição que venha causar trauma na criança, mas duvido se um tapa ou um castigo não mude o conceito ou a forma dessas crianças agirem e pensarem.
- (15) **R.K.** Na minha opinião é que o pai esta assustado com atitude do filho, e eu acho que bater não é o certo ao invés de bater da um castigo para corrigi-lo.
- (16) **B.E.** Na minha opinião os pais devem sim corrigir seus filhos com palmadas para colocar limites nos filho.
- (17) **A.A.** Acredito que a lei deve ser aplicada, porque hoje em dia os pais vivem muito estressados e acabam descontando nos seus filhos, mas por outro lado ela tira a altoridade dos pais de corrigir os filho com uma simples palmada. Enfim a lei nao foi bem elaborada deveria ser especifica para casos mais complexos ou graves.
- (18) **S.N.** Concordo com voce S.K., muitos filhos tem perdido o respeito pelos pais, usando as vezes a lei como forma de desafio.

A criação da Lei da Palmada gerou muita controvérsia entre a população brasileira e em mim principalmente, afinal a lei pode ser útil para aquelas crianças que são espancadas, mas a lei tem tirado toda a autoridade dos pais, eles não estão podendo nem corrigir mais os filhos, pois se o fizerem serão punidos.

- (19) **O.L.** Na minha opinião deve sim haver a palmada, desde q seja para fim educativo não para o espancamento da criança.
- (20) **S.K.** Eu concordo em alguns pontos, espancar uma criança não é nada certo mas corrigir de forma que eles entendem o erro cometido eu acho que é um direito dos pais...Eu penso que a lei deveria ser aplicada somente em casos em que os pais espancam os seus filhos.
- (21) **S.A.** Na minha opiniao os pais devem corrigir seus filhos de uma maneira severa mais sem bater, porque certos castigos são bem melhores que bater.  
[...]

A observação da participação dos alunos nessa postagem revela que a argumentação foi se consolidando gradativamente. Nela, foi possível perceber a coexistência de opiniões divergentes, de forma harmônica e respeitável. Percebemos, nessa discussão, três pontos de vista distintos sobre o assunto: alguns são favoráveis à lei e defendem que muitos pais extrapolam e, em situações de descontrole, acabam espancando seus filhos; outros, por sua vez, discordam da Lei, pois consideram que ela tira a autoridade dos pais, que ficam reféns dos próprios filhos e, por fim, aqueles que sugerem que a lei deve ser reformulada, pois se aplica a alguns casos (espancamentos), mas não a outros e acrescentam que as palmadas não devem ser consideradas como crime. Observamos que a argumentação aqui se construiu com o objetivo de convencer ou influenciar os colegas, a partir da apresentação de razões e “à luz de um raciocínio coerente e consistente” (GARCIA, 2004, p. 380).

Ao observar os comentários, podemos constatar que há uma distinção na qualidade. Alguns se limitam a fazer uma análise mais simples, com argumentação bem elementar, restringindo o comentário a um só argumento, como acontece nos exemplos 11, 15, 16, 19 e 21. Entretanto, como professora da turma e conhecedora das dificuldades de muitos estudantes, consideramos como avanço significativo a participação de alguns estudantes, que têm muitas dificuldades para expressar sua opinião. Mesmo que de forma menos elaborada, julgamos então que, para alguns alunos, é um desenvolvimento considerável participar de uma discussão e emitir um posicionamento sobre o tema em discussão.

Outros alunos, por sua vez, trazem uma linguagem mais elaborada, apresentando maior criticidade com relação ao tema, por meio de diferenciados argumentos, discutindo, ainda, as consequências dessa lei na sociedade, tanto na atualidade, como em longo prazo. Na postagem



em análise, notamos que os comentários (12), (13), (14), (17) e (18), por exemplo, tornaram a discussão mais rica e produtiva, haja vista que, ao apresentarem posicionamentos diferenciados sobre o tema, fizeram uso de diferentes estratégias para respaldar a ideia defendida.

### 5.3 *Corpus 3: A produção final – P2*

Ao término das atividades propostas no Projeto Educacional de Intervenção, aplicamos uma produção de texto sobre o tema trabalhado e discutido nas últimas aulas: a Lei da Palmada. Nosso objetivo foi, então, coletar dados para contrastar a produção inicial – P1 – com esta produção final – P2, a fim de verificar se, por meio das atividades propostas conseguimos superar (ou ao menos minimizar) as dificuldades dos alunos relacionadas à produção de textos argumentativos.

Ressaltamos que o tema Lei da Palmada foi sugerido pelos alunos, devido a algumas polêmicas que, na época, eram noticiadas em cenário nacional e chamavam a atenção da turma, sobretudo devido ao fato de circularem, em redes sociais, alguns vídeos polêmicos. Assim, realizamos uma retomada dos conhecimentos dos estudantes acerca das especificidades do gênero artigo de opinião e, a partir de uma imagem (Figura 6), solicitamos aos estudantes que, considerando todas as atividades e discussões já realizadas em sala e em ambiente virtual, expusessem, na produção de texto, o seu ponto de vista sobre o tema “Lei da Palmada”, defendendo-o por meio de argumentos. Esclarecemos ainda que o artigo de opinião produzido deveria apresentar título e ser escrito em linguagem padrão.



Figura 6 – Imagem produção final – Lei da Palmada

Fonte: PROJETO CONEXÕES. Disponível em: <<http://projetoconexoes.com.br/lei-da-palmada-sancionada-um-tapa-na-bunda-da-sociedade/>>. Acesso em: 2 dez. 2014.



É válido esclarecer que, assim como na produção inicial, os alunos foram classificados, em três padrões de desempenho: baixo, intermediário e recomendado (cf. Tabela 1).

Apresentamos, para efeito de exemplificação, o texto da aluna S.K., (representando o nível recomendado), para análise do modo como abordaram o tema e sustentaram o ponto de vista por eles defendido sobre a Lei da Palmada. Nele, a aluna declara ser contra a lei e busca, por meio de argumentos diversos, convencer o leitor de que ela tira a autoridade dos pais e prejudica a educação de crianças e adolescentes. Desde o título, podemos notar a preocupação da estudante em transmitir o seu ponto de vista, tentando impressionar e mostrar ao leitor a pertinência de suas ideias.

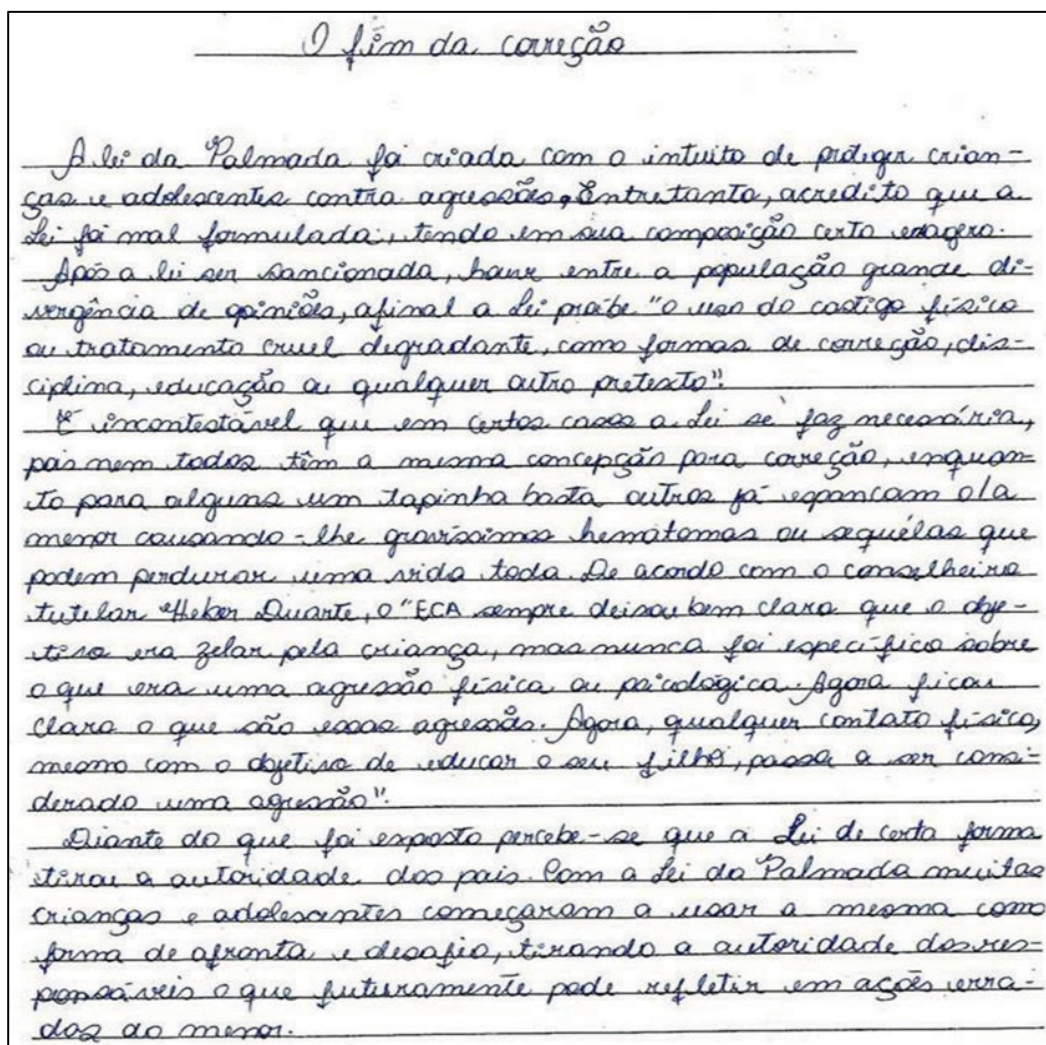


Figura 7 – Produção final – Aluna S.K.

Fonte: pesquisa empírica (2014)

Ao analisar o texto de S.K., notamos claramente que a aluna se manifesta desfavorável à referida lei. No primeiro parágrafo, no qual ela apresenta a proposição, já é possível perceber o seu ponto de vista quando ela afirma que “a lei foi mal formulada, havendo em sua composição certo exagero”.

Nos parágrafos seguintes, há a comprovação de sua tese por meio de argumentos. Para tanto, a aluna utiliza citação da lei (2º parágrafo), contra-argumento e argumento de autoridade (3º parágrafo), que tornam o texto muito bem fundamentado, com argumentação consistente e persuasiva.

Para concluir o texto, a aluna faz uso da estratégia causa-consequência, retomando a opinião apresentada na tese e trazendo reflexões sobre o tema. Aborda os efeitos da Lei da Palmada não somente na atualidade, mas também em longo prazo. O texto da aluna S.K., então, sob nossa análise, classifica-se no nível recomendado, pois argumenta de forma reflexiva, utiliza estratégias de argumentação, bem como apresenta suas ideias e argumentos com criticidade e sequência lógica.

#### 5.4 Estabelecendo contrapontos

A análise comparativa dos três *corpora* revela dados bastante significativos com relação às práticas discursivas que ocorreram, tanto em sala, por meio das produções de textos propostas aos alunos (P1 e P2), quanto em ambiente virtual, no grupo *Ponto de Vista*. Ao analisar os resultados obtidos, observamos a incontestável evolução no quadro geral da turma no que se refere à argumentação.

Dessa forma, a observação dos dados da produção inicial em relação à produção final revela-nos números que mostram significativo progresso no padrão de desempenho dos alunos, conforme se pode comprovar na Tabela 3.

Tabela 3 – Produção inicial x produção final

<b>Padrão de Desempenho</b>	<b>Produção Inicial</b>	<b>Produção Final</b>
Baixo	12	02
Intermediário	07	08
<b>Recomendado</b>	02	11

Fonte: pesquisa empírica (2015).

É notável que houve, na produção final, uma melhora com relação ao desenvolvimento geral da turma, no que se refere à argumentação. Algumas observações com relação a esses números devem ser destacadas:

- i. Enquanto na produção inicial predominavam alunos em baixo padrão de desempenho, correspondendo a 57% da turma, na produção final, esse número decresceu para 10%;
- ii. O nível intermediário manteve-se relativamente estável, mas devemos considerar que, na produção final, essa posição está sendo ocupado por alunos que na P1 estavam em nível baixo e, agora, avançaram para o intermediário. Tais alunos já conseguiram, portanto, produzir texto argumentativo, defendendo uma ideia sobre o tema em debate, e, gradativamente, superando suas dificuldades com relação à construção da argumentação;
- iii. O nível recomendado que, na produção inicial, contava com apenas dois alunos, na produção final apresentou acréscimo significativo. 52% da turma demonstraram, na P2, desempenho satisfatório na produção de textos argumentativos, com as habilidades necessárias para o desenvolvimento da argumentação.

No Gráfico 1, podemos observar, com mais precisão, a evolução da turma no que se refere ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à argumentação.

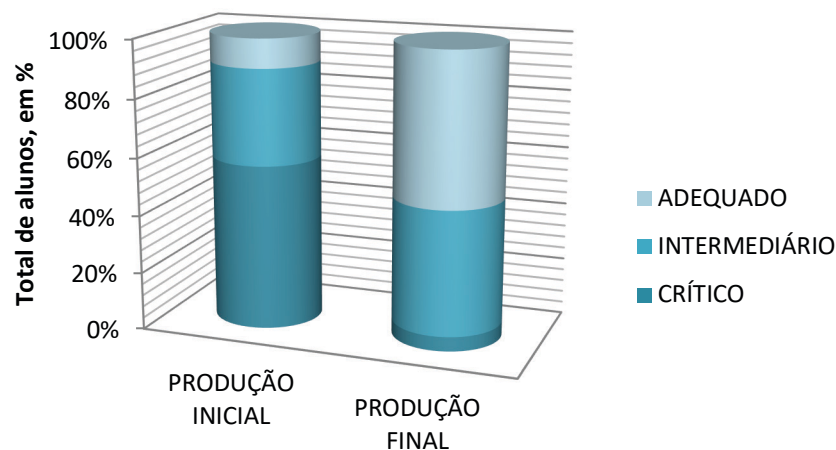


Gráfico 1 – Resultados P1 x P2

Fonte: pesquisa empírica (2015).

O Gráfico 1 torna visível o aumento de alunos no nível recomendado, bem como o decréscimo de alunos no nível baixo, na produção final. Esses números revelam que, embora não tenhamos alcançado a totalidade de alunos em nível recomendado, houve progresso considerável no desempenho da turma.

Tais dados nos conduzem à observação de que a participação dos alunos no grupo *Ponto de vista* teve significativa contribuição para o desempenho obtido e avanços alcançados. Considerando que o grupo se configurou como espaço de práticas sociodiscursivas e de interação entre os membros, no debate sobre os temas em análise, acreditamos que aqueles que estavam mais envolvidos, lendo postagens e comentários e dando também a sua contribuição, por meio de comentários argumentativos, aprenderam muito sobre os temas, esclareceram dúvidas, (com)partilharam opiniões e, enfim, construíram, de forma colaborativa, o conhecimento.

## 5 Considerações finais

A observação da análise dos três *corpora* apresentados (produção inicial, *logs* das participações dos alunos no grupo *Ponto de vista* e produção final), mostram-nos que, embora não tenhamos conseguido superar totalmente o problema, houve considerável avanço da turma no que se refere à argumentação, após a aplicação do PEI. Assim, levando em consideração os resultados alcançados e, ainda, que nosso trabalho se pautou sobretudo nas interações via rede social, podemos afirmar, categoricamente, que o trabalho com as redes sociais na internet contribuiu sobremaneira para minimizar as dificuldades dos alunos no que concerne à produção de textos argumentativos.

Certamente, como esclarece Coscarelli (2005), a informática não faz mágica na educação. Dessa forma, não ignoramos os casos de alunos que não apresentaram avanço, mesmo diante de todas as ações desenvolvidas por meio do PEI. Não podemos cair na insensatez de acreditar que todos os problemas foram resolvidos, nem tampouco sermos falaciosos, a ponto de afirmar que todas as defasagens dos alunos (que remontam à fase da alfabetização, relacionadas à leitura, interpretação, conhecimentos linguísticos e escrita), foram solucionadas por meio de um projeto de intervenção que se estendeu por um trimestre. Lamentavelmente, há situações mais graves que demandam outras estratégias de intervenção

Dito isso, cumpre-nos reafirmar, mesmo em meio aos desafios enfrentados, que o trabalho com rede social, ao proporcionar a participação ativa dos estudantes, conferindo-lhes

voz por meio de seus comentários, favoreceu o desenvolvimento de uma prática pedagógica menos tradicionalista. Desse modo, o conjunto de ações desenvolvidas não se reduziu à *transmissão* de informações, mas fomentou a *construção* do conhecimento. Permitiu, pois, que os estudantes operassem como coautores do conhecimento, por meio de uma aprendizagem mais colaborativa e participativa, o que contribuiu, até mesmo, para reduzir problemas relacionados à disciplina.

É válido destacar, nesse sentido, a importância da mediação do professor, sem a qual o trabalho certamente não alcançaria resultados exitosos. Desse modo, salientamos que, na condução das atividades, a intervenção pedagógica se faz necessária e indispensável, haja vista que, por meio dela, as discussões via rede social se tornam mais produtivas. O trabalho com redes sociais, então, não prescinde, de maneira alguma, da atuação do professor, o qual deve sugerir, instigar e incentivar o aluno a fazer novas descobertas, bem como direcionar e conduzir as práticas discursivas, facilitando e motivando, então, a (inter)aprendizagem.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRIGGS, A.; BURKE, P. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet**. Trad. Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 25-40.
- GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprenda a pensar**. 24. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- GOMES, A. S. et al. Colaboração, comunicação e aprendizagem em rede social educativa. In: XAVIER, A. C. et al. **Hipertexto & Cibercultura: links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais**. São Paulo: Respel, 2011.p. 235-271.
- 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>
- KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- KOCH, I. V. **Introdução a linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.



LORENZO, E. M. **A utilização das redes sociais na educação: importância, recursos, aplicabilidade, dificuldades.** 2011. Disponível em: <<http://www.clubedeautores.com.br/book/50369--a-utilizacao-das-redes-sociais-na-Educacao>>. Acesso em: 01 maio 2014.

MACEDO, L. **Desafios à prática reflexiva na escola.** Pátio. Ano VI, 23, 2002. p. 12-15.

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 de sentidos.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-80.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **CBC de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2008.

MONTES CLAROS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros – Ensino Fundamental – Anos Finais.** Montes Claros: PMMC, 2014.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIBEIRO, A. E.; ALVARENGA, P. J. L. O professor e o avatar do professor nas redes sociais. In: SIMPOSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: REDES SOCIAIS E APRENDIZAGEM, 3. 2010. **Anais...** Disponível em: <[https://www.ufpe.br/nehete/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Mesa\\_Ana-Elisa-Ribeiro.pdf](https://www.ufpe.br/nehete/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Mesa_Ana-Elisa-Ribeiro.pdf)>. Acesso em: 8 set. 2014.

RIBEIRO, A. E. F. **Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, M. M.; ARAÚJO, J. C. “Tia, eu já escrevi o site do ‘rotimeio’. Agora é só apertar o enter”: o endereço eletrônico na sala de aula. In: RODRIGUES-JUNIOR et al. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios.** 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009, p. 165-178.

ROJO, R.. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente.** Trad.: J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

XAVIER, A. C. **As tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no século XXI,** 2005. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume1/artigo-xavier.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2014.

Artigo recebido em: 21.07.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016