



Letras & Letras

**Resultados de pesquisas
desenvolvidas no PROFLETRAS:
possibilidades de intervenção**

Organização:

Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni

Profa. Dra. Eliana Dias

Profa. Dra. Talita de Cássia Marine

1º Semestre 2017

Volume 33, número 1

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. 33, n. 1, jan/jul 2017, 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

Israel de Sá (UFU)

Luisa Helena Finotti (UFU)

Carlos Augusto de Melo (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 Olímpio 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 Valência 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 (Uniuibe)
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

Expediente	2
Apresentação	7
Resultados de pesquisas desenvolvidas no PROFLETRAS: possibilidades de intervenção.....	7
Artigos	16
Desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos no contexto da pedagogia dos multiletramentos	16
Práticas de leitura em sala de aula e sua relação com as concepções de leitura do SAEB	45
Construindo um Pacto Social em sala de aula de Língua Portuguesa.....	70
Uma proposta de intervenção para o ensino da literatura afro-brasileira nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental	95
Leitura e escrita de cartas pessoais no ensino de Português	119
Pontuação em foco: a eficácia do ensino da pontuação e leitura na escrita de alunos do nono ano do Ensino Fundamental.....	145
O acusativo anafórico no Ensino Fundamental: uma proposta de intervenção pedagógica...	174
O PROFLETRAS (Mestrado Profissional) na UEM: panorama dos trabalhos de conclusão	189
Projeto didático de gênero e produção de documentário: uma experiência no Ensino Fundamental.....	209
Leitura da canção: uma proposta interativo-discursiva	228
Letramentos no contexto da educação hospitalar.....	252
Análise de discurso crítica e o anúncio publicitário em sala de aula	280

Resultados de pesquisas desenvolvidas no PROFLETRAS: possibilidades de intervenção

Este número é o último da proposta temática “Resultados de pesquisas desenvolvidas no PROFLETRAS: contribuições para o ensino de Língua Portuguesa”. Nele, estão reunidos doze trabalhos concluídos no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), em instituições associadas de diferentes estados. Desses treze, três são de Minas Gerais, dois são da Paraíba, dois são da Bahia, um é do Rio Grande do Norte, dois são do Paraná, um é do Pará e um do Ceará. Dessa forma, temos representadas diferentes regiões brasileiras nesta publicação e diferentes olhares para um só foco: o ensino de Língua Portuguesa.

Consideramos que o PROFLETRAS é uma iniciativa que certamente tem contribuído para que o país consiga atingir a meta 16 determinada no Plano Nacional de Educação (PNE), referente ao período de 2014 a 2024: “Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2015, p. 275). As atividades da quarta turma iniciaram-se em março de 2017 e o Programa já formou aproximadamente dois mil professores de Língua Portuguesa da Educação Básica que desenvolveram pesquisas especialmente na, para e com a escola. Os resultados mostram um investimento no sentido de formar

professores de língua portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade (CAPES/MEC).¹

E os trabalhos que constituem este número são um retrato desse investimento. Eles são oriundos de um diálogo necessário e produtivo entre instituições de ensino superior e de ensino básico, professores-pesquisadores doutores, professores-pesquisadores mestrandos, alunos da Educação Básica em contexto escolar e em contexto hospitalar, e da articulação entre enfoques

¹ CAPES. Educação a distância – PROFLETRAS. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/PROFLETRAS>>. Acesso em: 20 maio 2017.

teóricos e metodológicos diversos. Eles colocam em foco aspectos que compõem uma agenda de pesquisas em ensino de língua portuguesa, em conformidade com as demandas por um ensino contextualizado, que leve em conta a língua em uso nos diferentes gêneros do discurso, as multiplicidades cultural e semiótica; que contemple as variedades linguísticas, a diversidade de textos, a integração das tecnologias aos conteúdos; que possibilite aos discentes a assunção de um papel de protagonista no processo de construção de conhecimentos.

O primeiro artigo intitulado “Desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos no contexto da pedagogia dos multiletramentos” é de autoria de Vanely Cristiany Oliveira Silva e Fábila Magali Santos Vieira, do PROFLETRAS da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Minas Gerais. Trata-se de um estudo em que as autoras discutem o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos que surgem das práticas discursivas em contextos digitais. A pesquisa foi realizada com alunos de uma série dos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo as autoras, as atividades da proposta de intervenção contribuíram sobremaneira para estudos sobre a inserção de novos textos e novas habilidades relacionadas aos usos sociais da linguagem nas aulas de Língua Portuguesa.

“Práticas de leitura em sala de aula e sua relação com as concepções de leitura do SAEB” é o segundo artigo do volume e foi produzido por José Maria de Aguiar Sarinho Júnior e Maria de Fátima Souza Aquino, do PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Na pesquisa, por meio de questionário e, a partir dos resultados, foi elaborada uma proposta de intervenção, para ser aplicada em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do município de Orobó/PE. A proposta teve o objetivo de saber como e com qual frequência são ativadas, pelo aluno, as estratégias de leitura durante a leitura de textos diversos. Os resultados demonstram a possibilidade que a escola tem de, a partir das estratégias de leitura, promover o ensino com o propósito de os estudantes compreenderem os implícitos, ativarem os conhecimentos prévios, atentarem-se à ideia fundamental e aos argumentos e elaborarem hipóteses.

Clarissa Mieko Luiz Ishikawa e Neusa Salim Miranda Correio, do PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais, escreveram o terceiro texto desse volume: “Construindo um Pacto Social na sala de aula de Língua Portuguesa”. O presente artigo apresenta os resultados coletados a partir de uma etapa de um projeto interventivo, que teve como objetivo a ressignificação das práticas interacionais e linguísticas em uma sala de aula de Língua Portuguesa. As ações para o enfrentamento do cenário vivenciado numa turma marcada

por conflitos, desorganização, desagregação e violência, foram estruturadas a partir, principalmente, da análise diagnóstica do discurso discente fundamentada pela Semântica de *Frames*.

O objetivo foi, de maneira democrática e cooperativa, restaurar os papéis desempenhados pelos atores na cena ‘aula’, dando legitimidade à autoridade docente e ao protagonismo discente, de forma a se trabalhar com condições adequadas à promoção do letramento. Foram fundamentos para a prática interventiva: o protagonismo juvenil, a autoridade e autoria e a promoção de uma Educação Linguística e de Valores. As autoras atingiram o objetivo de formular um pacto social que contemplasse princípios, tais como: respeito, corresponsabilização, cooperação e autonomia para a sala de aula.

“Uma Proposta de Intervenção para o Ensino da Literatura Afro-Brasileira nas Aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental” é o título do quarto artigo, de Carlos Augusto de Melo e Sandra Regina Pereira Gonçalo, do PROFLETRAS da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), cujo objetivo foi elaborar uma proposta de intervenção (oficinas literárias) que promovesse os fundamentos da Lei nº 10.639/2003, a inserção da literatura afro-brasileira na escola e a elaboração de atividades importantes, no que diz respeito à abordagem dessa literatura em salas de aulas de Língua Portuguesa brasileiras. Concluiu-se que as oficinas propiciaram um aprofundamento significativo sobre o entendimento e o conhecimento acerca dos textos literários afro-brasileiros e o protagonismo dos afro-brasileiros em diversas produções artísticas. Os estudantes tiveram a oportunidade de discutir e refletir sobre suas histórias de vida e condições socioculturais.

No quinto artigo, “Leitura e escrita de cartas pessoais no ensino de Português”, escrito por Laila Monique Silva Ferreira Sacheto e Ester Maria de Figueiredo Souza do PROFLETRAS da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), as autoras apontam contribuições significativas ao trabalho de leitura e produção de textos no Ensino Fundamental por meio do gênero carta pessoal. À luz de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, as autoras apresentam uma sequência didática (SD) com ênfase na produção escrita, envolvendo alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental e crianças/adolescentes que vivem em abrigos infantis, todos residentes de um mesmo município do Estado da Bahia. Tal SD foi elaborada com a intenção de, além de estimular a interação entre os envolvidos, contribuir efetivamente para o aprimoramento de elementos discursivos da leitura e da escrita entre os sujeitos participantes, em um contexto real de interação social. Os resultados da aplicação da SD foram bastante

positivos, demonstrando que as estratégias desenvolvidas contribuíram, de fato, para um aprendizado significativo de leitura e escrita enquanto práticas sociais a serem aprimoradas nas aulas de língua portuguesa.

Em “Pontuação em foco: a eficácia do ensino da pontuação e leitura na escrita de alunos do nono ano do Ensino Fundamental”, sexto artigo deste número, produzido por Elisângela Oliveira e Vera Pacheco, também do PROFLETRAS da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), é apresentada uma investigação realizada pelas autoras acerca da existência de correlações entre variações melódicas e o emprego dos sinais de pontuação em textos escritos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Planalto, na Bahia. Além disso, as autoras apresentam os resultados oriundos da elaboração e aplicação de uma proposta de intervenção didática relacionada aos usos da pontuação e de sua inter-relação com aspectos prosódicos, a fim de “promover uma melhor compreensão dos usos e finalidades da pontuação em textos escritos e uma maior percepção dessas possíveis correlações entre variações melódicas e o emprego da pontuação”. Como aporte teórico para os estudos relacionados à prosódia e à pontuação, as autoras se pautaram, sobretudo, nas contribuições de Cagliari (1981, 1989, 1999, 2002) e Pacheco (2003, 2006, 2008 a, b), além de ancoraram a pesquisa realizada na discussão conceitual referente ao uso e à funcionalidade dos sinais de pontuação, apresentada por alguns gramáticos da Língua Portuguesa. Após a análise da aplicação, considerando dois grupos de alunos, a saber: o grupo teste, submetido à proposta de intervenção e o grupo controle, não submetido à intervenção didática, as autoras concluíram, entre outros, que muitas questões relacionadas ao emprego dos sinais de pontuação eram de difícil resolução para os dois grupos de alunos e que os alunos que foram submetidos à proposta de intervenção conseguiram assimilar vários aspectos relacionados ao emprego e à funcionalidade da pontuação, tornando-se mais sensíveis à percepção de aspectos de natureza prosódica inter-relacionados ao uso dessas marcas pontuacionais.

No sétimo artigo, “O acusativo anafórico no Ensino Fundamental: uma proposta de intervenção pedagógica”, os autores, Marco Antonio Martins e Alice Carla Marcelino Xavier, do PROFLETRAS da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), fomentam uma importante discussão acerca do papel da escola no que se refere ao ensino de gramática e ao ensino de diferentes normas do Português. Destacam a necessidade de se trabalhar o conhecimento epilinguístico que o aluno tem da língua/gramática que ele sabe/fala ao chegar à escola, considerando, em sala de aula, as diferentes normas (padrão, cultas e populares) que

constituem a língua portuguesa, de forma a articular esse conhecimento epilinguístico com as distintas normas de uso que circulam nos mais variados contextos sociodiscursivos. Para elucidar essa abordagem de ensino pautada na língua em uso, os autores apresentam uma sequência didática para o ensino do acusativo anafórico a uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, na cidade de Natal/RN, a partir de textos narrativos escritos pelos alunos participantes da pesquisa.

O oitavo artigo, “O PROFLETRAS (Mestrado Profissional) na UEM: panorama dos trabalhos de conclusão”, escrito por Cláudia Valéria Doná Hila e Lilian Cristina Buzato Ritter, do PROFLETRAS da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná, faz uma contextualização da natureza do PROFLETRAS, destacando o seu grande diferencial: a obrigatoriedade de o aluno apresentar, ao término do curso, uma proposta de intervenção didática voltada a alunos do Ensino Fundamental. Além disso, as autoras apresentam um panorama das pesquisas que foram desenvolvidas pela primeira turma do PROFLETRAS da UEM, ingressantes no ano de 2013, pelo qual se evidencia que os trabalhos desenvolvidos naquela unidade, em sua maioria, pautaram-se, teoricamente, na Análise Dialógica do Discurso (BAKHTIN, 2003; 2006), apresentando propostas de intervenção de natureza variada, priorizando o gênero discursivo como articulador do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa no Ensino Fundamental.

Maria do Livramento Pereira Araújo, Tânia Maria Moreira e João Leno Pereira de Maria, do PROFLETRAS da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), de Marabá (PA), expõem resultados de uma experiência de ensino envolvendo o gênero documentário, no nono artigo deste número, intitulado: “Projeto didático de gênero e produção de documentário: uma experiência no Ensino Fundamental”. Conforme o título sinaliza, os autores desenvolveram um projeto didático de gêneros, com alunos do 8º ano, constituído por oficinas de leitura que incluem atividades de análise das especificidades dos gêneros e produção de gêneros. A proposta surgiu da necessidade de minimizar dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos. Os resultados revelam que o trabalho possibilitou o acesso a vários textos, de vários gêneros, a abordagem de diferentes semioses e temas e a integração de tecnologias ao ensino, numa prática situada de leitura, de análise e de produção.

“Leitura da canção: uma proposta interativo-discursiva”, décimo artigo, foi produzido por Juarez Serpa Filho e Jaquelânia Aristides Pereira, no âmbito do PROFLETRAS da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Partindo da percepção de que há uma inadequada

escolarização da canção, os autores buscaram alternativas para o trabalho com esse gênero no ensino de Língua Portuguesa. Eles elaboraram e aplicaram uma proposta de intervenção pedagógica, pautada na perspectiva sociodiscursiva de linguagem e centrada na leitura de cinco canções, com o propósito de contribuir para a formação de leitores críticos desse gênero. No recorte apresentado, o trabalho contempla a abordagem das especificidades do gênero canção e atividades de leitura da canção “Funk da lama”, de Zeca Baleiro. Tal trabalho, diferentemente de muitos, não aborda apenas a letra da música, mas leva em conta os elementos melódico-rítmicos e linguísticos, além de considerar o caráter dialógico e intersemiótico do discurso literomusical. Ele foi produzido tendo em vista, especialmente, a proposta da sequência básica de Rildo Cosson e aplicado no Ensino Fundamental II, em Fortaleza, e na graduação, junto a alunos de cursos de licenciatura, em Quixadá. O autor e a autora relatam os resultados de cada etapa obtidos nos dois níveis de ensino e fazem uma comparação entre eles, o que constitui um traço importante na publicação e mostra que os objetivos foram atingidos. Os grupos envolvidos puderam conhecer mais sobre o gênero canção, discutir sobre os efeitos do ritmo, da melodia e da letra e sobre questões de gênero representadas na canção em foco, refletir sobre as representações de mundo construídas nesse gênero do discurso e em outros, participar de práticas orais e se constituir como leitores críticos e ativos.

No décimo primeiro artigo, “Letramentos no contexto da educação hospitalar”, Itamara Peters e Eliana Merlin Deganutti de Barros, do PROFLETRAS da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), de Cornélio Procópio (PR), trazem parte dos resultados de uma investigação das representações sobre letramento que emergem dos discursos de docentes da área de Códigos e Linguagem que atuavam no Serviço de Atendimento à Rede Escolarização Hospitalar (SAREH) do Paraná, no ano de 2015. Os dados foram gerados por meio de aplicação de questionário em nove unidades hospitalares conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, para dez professores da referida área. O objetivo das autoras é investigar de que modo o ensino da Língua Portuguesa é abordado no SAREH e, partindo dos resultados dessa investigação, elaborar orientações teórico-metodológicas para os docentes que atuam nessa área, com base em estudos sobre letramentos. Os resultados apontam que: a) os discursos dos professores, em sua maioria, estabelecem uma relação intertextual e interdiscursiva com os estudos sobre letramentos, pautados, em grande parte, nas Diretrizes Curriculares de Estado do Paraná; b) muitos não se assumem como professores de linguagem; c) poucos fazem menção ao contexto no qual atuam – a Educação Hospitalar – e poucos se constituem como professores

da área de linguagem na educação hospitalar. Partindo desses resultados, as autoras defendem a necessidade de se pensar em políticas de formação e valorização para esses profissionais e, no trabalho final do mestrado, apresentam orientações teórico-metodológicas a esses docentes que possam auxiliá-los na atuação nesse contexto específico. Desse modo, o trabalho contribui para os estudos acerca dos processos de letramento no programa de escolarização hospitalar.

“Análise de discurso crítica e o anúncio publicitário em sala de aula” é o décimo segundo artigo deste número. Nele, Carolina Costa Silva, aluna egressa do PROFLETRAS da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Minas Gerais, faz uma análise de uma proposta de leitura e escrita, do gênero anúncio publicitário, elaborada por ela e aplicada em escola pública do Distrito Federal para alunos do 9º ano, e expõe resultados da aplicação do trabalho, cujo objetivo principal foi contribuir para o desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos. Ela se baseia em pressupostos da Análise de Discurso Crítica e na abordagem de ensino de gêneros da Escola de Sydney e desenvolve um trabalho com exemplares do gênero anúncio publicitário, relacionados ao contexto da ditadura militar brasileira, com o intuito de também resgatar a memória e a história do país. A proposta contempla quatro estágios do ciclo de ensino e aprendizagem da Escola de Sydney: negociação do campo; desconstrução; construção conjunta; e construção independente, a abordagem da prática social, da prática discursiva e da prática textual. Os resultados revelam a potencialidade da articulação das perspectivas teóricas selecionadas, para o trabalho com gêneros e para o desenvolvimento da consciência linguística crítica, e do trabalho com o anúncio publicitário e com a temática da ditadura, para o resgate e constituição da memória e da história do país, para a problematização das representações construídas nesse gênero e dos modos como a ideologia nele opera.

Os artigos deste número, bem como os que integram os números 2 e 4 do volume 32 do ano de 2016, não só representam uma materialização da articulação da díade teoria e prática em investigações “na, sobre e para a ação educativa” e no partilhamento de “resultados e processos com os outros” (ALARCÃO, 2001, p. 21), como constituem caminhos possíveis para minimizar diversos problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa, evidentes em diferentes instituições, em diferentes anos do Ensino Fundamental e em diferentes regiões do Brasil.

Nesse sentido, a publicação desses artigos contribui com a socialização de práticas construídas por docentes de Língua Portuguesa, para professores e alunos, no âmbito de um mestrado profissional também para professores de Língua Portuguesa. Essa especificidade

coloca este número como um objeto de especial interesse para todos os envolvidos com a formação e a qualificação de docentes da Educação Básica e com o ensino de Língua Portuguesa.

Maria Aparecida Resende Ottoni*

Eliana Dias**

Talita de Cássia Marine***

(Organizadoras)

* Professora do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde atua como docente da graduação e do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, mestrado e doutorado, e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), o qual coordenou de 2013 a 2016. É doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), líder do Grupo de Pesquisas e Estudos em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional e membro do Centro de Pesquisas em Ensino de Língua Portuguesa.

** Professora do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde atua como docente da graduação e do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). É doutora em Língua Portuguesa e Linguística pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), líder do Grupo de Pesquisas em Léxico (PLex). Tem desenvolvido pesquisas na Lexicologia, Lexicografia e Lexicografia Pedagógica, contribuindo para o ensino de Língua Portuguesa, em especial, para o ensino do léxico.

*** Professora do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde atua como docente da graduação e do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), atualmente sob sua coordenação. É doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e tem desenvolvido pesquisas na área de ensino de língua portuguesa, embasadas pela perspectiva da Pedagogia da Variação Linguística. É líder do Grupo de Estudos Variacionistas (GEVAR), cadastrado na plataforma CNPq e desde julho de 2016 atua como membro permanente do GT de Sociolinguística da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL).

Referências

ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In: CAMPOS, B. P. (Ed.). **Formação Profissional de Professores no Ensino Superior**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 21-30.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília: INEP, 2015.

**Desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos
no contexto da pedagogia dos multiletramentos**
**Development of text production and reception skill
in the context of the pedagogy of multiliteracies**

Vanely Cristiany Oliveira Silva*
Fábia Magali Santos Vieira**

RESUMO: Neste artigo, discutimos como o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção dos novos textos, que surgem a partir das práticas discursivas estabelecidas em contextos digitais, influencia o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Tomamos como referência os estudos sobre letramento e letramento digital; e os estudos sobre a pedagogia dos multiletramentos. Na pesquisa, foi realizada com alunos de uma série dos anos finais do Ensino Fundamental uma atividade diagnóstica que apontou necessidade de desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção de textos em contextos digitais. A partir dessa atividade, foi aplicada uma proposta educacional de intervenção. A análise dos resultados demonstrou que os sujeitos apresentaram um avanço no reconhecimento de efeitos de sentidos decorrentes de textos multimodais e dos aspectos multimidiáticos e composicionais do hipertexto digital; e um avanço parcial quanto às habilidades de realização de pesquisa na internet. A análise demonstrou, ainda, que as atividades foram eficientes para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção e recepção de textos. A partir da comparação entre o resultado das atividades diagnóstica e avaliativa, concluímos que o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos multimidiáticos dos contextos digitais influenciou de maneira positiva o processo de ensino e que a abordagem, no ensino-aprendizagem, de novas habilidades relacionadas ao uso de recursos e ferramentas digitais e à produção/recepção desses novos textos pode ser favorável ao ensino da Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Contextos digitais. Letramento digital. Multiletramentos. Produção/recepção textual. Ensino da Língua Portuguesa.

ABSTRACT: In this article, we discuss how the development of production and reception skills related to new texts—which emerge from the discursive practices within digital contexts—influences the teaching and learning of the Portuguese language. We take as reference the studies on literacy and digital literacy; and the studies on the pedagogy of multiliteracies. In a diagnostic activity with students from a class in the final years of middle school, we observed a need for developing comprehension and production skills related to texts in digital contexts. As a result, we developed and applied an intervention proposal. The results pointed to an improvement in the recognition of meaning effects from multimodal texts, multimedia and compositional aspects of digital hypertexts, as well as a partial advance in internet research skills. The results also showed the activities were effective for the development of text production and reception skills. By comparing the results of the diagnostic and evaluative activities, we concluded that the development of production and reception skills related to digital multimedia texts positively influenced the teaching process, and the teaching and learning approach to new skills related the use of digital resources and tools and the production and reception of these new texts can have a positive impact on the teaching of Portuguese language.

KEYWORDS: Digital contexts. Digital literacy. Multiliteracies. Text production/reception. Teaching of Portuguese.

* Mestre em Letras Pela Universidade Estadual de Montes Claros– UNIMONTES.

** Doutora em Educação FE/UnB. Professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes.

1 Introdução

Muito tem se discutido as transformações nas formas de apropriação e uso do conhecimento, em função da difusão da informação proporcionada pelo avanço tecnológico e do acesso à variedade de ferramentas digitais que conecta pessoas numa proporção que chega a nos impressionar.

Transformam-se as formas de apropriação, utilização e produção do conhecimento, que deixa de ser produto e passa a ser processo e, proporcionalmente, são influenciados os processos e recursos dos quais a escola, como agência de letramento, pode lançar mão, a fim de garantir o direito dos alunos de se inserir nesse contexto.

Para tanto, a utilização de recursos como o computador e a internet, que já fazem parte, de alguma forma, do cotidiano desses alunos, precisa ser inserida no processo de ensino-aprendizagem para que possamos aprimorar as condições necessárias para, ao mesmo tempo, desenvolver as capacidades/habilidades educacionais (SILVA, 2014, p. 1) e, conforme Coscarelli (2007, p. 27), “minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em muitas outras situações”. Para a mesma autora “podemos e devemos usar o computador como meio de comunicação, como fonte de informação, que ajudará os alunos a responder suas perguntas, a desenvolver projetos e a confeccionar diversos produtos” (COSCARELLI, 2007, p. 28).

Diante desse cenário educacional que se delinea, de acordo com Silva (2014, p. 2):

O ensino de línguas vem sendo modificado, devido às transformações a respeito da concepção de linguagem e do uso sociocultural que se faz desta na sociedade em constante evolução e transformação. O discurso oral ou escrito, sabemos, continua sendo essencial em qualquer situação de comunicação, mas as habilidades e os conhecimentos que caracterizam o sujeito como letrado vêm se modificando com a vasta utilização dos recursos tecnológicos e a produção e publicação de textos em contextos digitais. Assim, a transmissão de conhecimentos, que sempre foi uma necessidade do ser humano, hoje, com a difusão em massa de tais recursos, muda de contexto para a construção e a socialização, conceitos que atendem melhor à dinâmica da sociedade moderna. A Educação, nesse cenário, não poderia deixar de ser influenciada; as metodologias de trabalho não poderiam deixar de ser repensadas; e a inclusão dos recursos tecnológicos da informação e comunicação, bem como o desenvolvimento de habilidades condizentes com a utilização eficiente de tais recursos no processo de ensino-aprendizagem, conseqüentemente, não poderia deixar de ser discutido e viabilizado.

Sendo assim, este artigo trata-se do resumo da pesquisa intitulada “MULTILETRAMENTOS: desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos

em contextos digitais”, realizada no período 2014 e 2015 no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes.

A pesquisa baseou-se, pois, nas orientações para o ensino da Língua Portuguesa subsidiadas pela vertente da Linguística que trata a linguagem em seu aspecto social e em seus contextos de uso, nos quais se incluem os contextos digitais.

O olhar para essas novas formas de interação e produção do conhecimento nos contextos da comunicação mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tem influenciado, no contexto educacional, discussões acerca da necessidade de desenvolvimento de novas competências no que se refere à produção e recepção textual. Rojo (2013) defende que o letramento, na contemporaneidade, assuma outra perspectiva, a dos multiletramentos, em função das mudanças nos textos, da hibridização da linguagem, bem como da potencialização das formas de interação, de difusão da informação e das culturas, além da potencialização do acesso ao conhecimento, proporcionados por essas tecnologias.

Com base no referencial teórico de Soares (2002, 2003), de Coscarelli (2005, 2007, 2009), de Dias e Novais (2009); e nos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, conforme Rojo (2012, 2013), buscamos discutir de que maneira o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao letramento digital influenciam as práticas de produção e recepção textual no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Acreditamos que a inclusão, nas matrizes de ensino, de novas habilidades relacionadas ao uso de recursos e ferramentas digitais e à produção e recepção dos novos textos, que surgem nesses contextos, pode ser favorável ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Essa questão apresentou, ainda, alguns desdobramentos, que apresentamos a seguir e que serão discutidos ao longo deste artigo:

1. O fato de que as características dos textos em ambientes digitais se distinguem dos impressos pela possibilidade de combinação entre várias mídias – imagem, vídeo, animação, *links*, entre outras – e por proporcionarem uma “navegação” diferenciada, em função do próprio suporte tecnológico em que os textos circulam, dos recursos e da hipertextualidade nos textos digitais;
2. A necessidade de inclusão de novas habilidades nas matrizes curriculares, a fim de direcionar o trabalho, no contexto escolar, com essas novas tecnologias da informação e comunicação e com a compreensão dos efeitos de sentidos produzidos a partir da relação entre as diversas mídias em um hipertexto digital;

3. A consideração ao fato de que as matrizes curriculares atuais não dão conta de todas as habilidades necessárias para que o aluno possa lidar de forma eficiente com a leitura e a escrita em ambientes digitais, tanto no que diz respeito à utilização das interfaces gráficas, recursos e ferramentas das TIC, quanto no que se refere à compreensão e análise da produção e recepção de textos multimodais.

A questão levantada no estudo e seus desdobramentos apontaram, dessa forma, para a consideração de que o desenvolvimento de habilidades que dizem respeito ao uso de ferramentas e recursos das interfaces gráficas, bem como de produção e recepção dos textos multimodais desses ambientes poderiam favorecer o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, tendo em vista o alcance de uma educação responsável que, conforme Oliveira e Szundy (2014, p. 184), deve “ser responsiva aos usos das múltiplas linguagens que (re)desenham as performances na contemporaneidade e propiciar o posicionamento crítico sobre esses usos”.

Além dessa contextualização do nosso objeto de estudo, este artigo é composto pelos pressupostos teóricos, o percurso metodológico, os resultados da pesquisa desenvolvida e por nossas considerações finais acerca dos resultados da mesma e das contribuições deste trabalho no que se referiu à necessidade para o ensino de Língua Portuguesa identificada no espaço da sala de aula.

2 Pressupostos teóricos

2.1 As matrizes de habilidades e de ensino e a produção e recepção de textos em contexto digital

No ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Básica do Brasil, o nível de conhecimento e de habilidades de leitura e de compreensão de textos, bem como os conhecimentos linguísticos, são verificados com base nas matrizes de referência, também conhecidas como matrizes de habilidades. Um exemplo é a Matriz do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB¹ –, do Ministério da Educação. Trata-se, pois, de matrizes que

¹ SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – Ministério da Educação (MEC): objetiva avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria da qualidade e universalização do acesso à escola. Sistema composto por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica; Avaliação Nacional do rendimento Escolar (Prova Brasil); e Avaliação Nacional da Alfabetização (Fonte: INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc/>>. Acesso em: 20 out. 2014).

apresentam, por meio de descritores, as competências/habilidades que os alunos precisam demonstrar, conforme o nível de ensino em que se encontram.

Essas matrizes são utilizadas para a elaboração das avaliações que são aplicadas em larga escala no Brasil, servindo para a verificação do desenvolvimento dos alunos, bem como do ensino no país, nos estados e nos municípios, em nível comparativo. Assim, SAEB, em nível nacional, e Sistema Mineiro de Avaliação – SIMAVE² –, em nível estadual, são alguns dos sistemas ou programas de avaliação do ensino já bem conhecidos por professores e por estudantes brasileiros.

Sobre as matrizes de habilidades, Coscarelli e Ribeiro (2010, p. 319) pontuam:

São matrizes que têm como propósito avaliar o desempenho dos alunos em algumas habilidades consideradas relevantes, mas não podem ser tomadas como matrizes de ensino, que devem ser mais detalhadas e mais completas que as matrizes gerais de avaliação.

Tais matrizes de habilidades se baseiam, obviamente, nos parâmetros e nos programas educacionais, que são também matrizes, mas direcionadas ao ensino; logo, matrizes de ensino.

Sobre as matrizes de ensino, consideradas menos limitadas, Coscarelli e Ribeiro (2010) sugerem “que devem ser propostas como metas a serem alcançadas por alunos e professores nas práticas pedagógicas das escolas” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2010, p. 331).

No contexto do ensino-aprendizagem que toma o texto como objeto de estudo, os documentos mencionados concordam que, na seleção dos textos a serem analisados em sala de aula, deve-se atentar para a variedade de gêneros reais, ou seja, de textos que circulam na sociedade, em função da variedade de práticas discursivas que eles exemplificam e dos usos da linguagem que se evidenciam por meio dessas práticas. Além disso, os documentos também apontam a importância de se privilegiar textos que se relacionem com a realidade do aluno, de forma que o conhecimento possa ser construído e/ou ampliado a partir de situações reais e significativas. Essas considerações apontam para um processo de ensino flexível e adaptável às situações comunicativas, práticas discursivas e, conseqüentemente, aos gêneros textuais que se constroem na sociedade contemporânea; gêneros esses que apresentam a multimodalidade e a

² SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: avaliações que buscam aferir todas as dimensões do sistema educacional da rede pública estadual, auxiliando na identificação de necessidades, problemas e demandas do sistema e das escolas (Fonte: MINAS GERAIS. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/politica-de-privacidade/page/15115-simave>>. Acesso em: 20 out. 2014).

hipertextualidade, além da cultura da interação e colaboração como características bastante evidentes e disseminadas. Nesse cenário, compreendemos que a prática de letramentos, como prática que abarca capacidades/competências múltiplas, precisa se ressignificar e se reenquadrar, passando a ser multiletramentos, a fim de se adequar aos novos gêneros, que são multimodais ou multimidiáticos, de linguagens múltiplas e líquidas, conforme definiu Rojo (2013).

Desse modo, entendemos que alguns apontamentos, no que diz respeito aos tópicos de conteúdos e de habilidades das matrizes de ensino³ e consequentemente das matrizes de habilidades são pertinentes, uma vez que esses documentos são norteadores do processo de ensino da Língua Portuguesa na atualidade: o que dizem as matrizes sobre a escrita em ambientes digitais? Quais habilidades instruem a se desenvolver ou a medir nesse contexto? Quais gêneros sugerem para o trabalho em sala de aula? Elas consideram, em seu escopo, a necessidade de conhecimento das ferramentas digitais – o computador e seus periféricos, os *softwares*, suas características e recursos, bem como as práticas sociais de uso da leitura e da escrita em contexto digital – quando utilizados como recursos didático-pedagógicos? E como recurso didático-pedagógico, que precisa ser manuseado, manipulado e desvendado, assim como o livro, o jogo ou outro do qual se queira lançar mão, não há de se considerar, tendo em vista a complexidade e a multimodalidade evidente nos contextos digitais, o desenvolvimento de habilidades específicas relacionadas às variadas possibilidades de uso, de produção, de recepção e de divulgação dos produtos (textos) que podem ser confeccionados pelos alunos?

Neste trabalho, as considerações sobre as questões apresentadas acima procuraram levar em consideração a relação entre as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) –, da Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação de Minas Gerais – o CBC (2008, 2014) – e a questão da ampliação da ênfase para o conceito de letramento, em função das práticas discursivas em contexto digital, potencializadas na sociedade contemporânea pelo acesso às TIC, inclusive no ambiente escolar, que se vê, nesse cenário, sem ter como se tornar imune aos efeitos sociais, culturais, históricos e tecnológicos do contexto do qual faz parte. Cabe à escola, nesse sentido, ensinar a lidar com tais aparelhos e

³ A matriz de ensino que tomamos como referência para a pesquisa que foi aplicada no desenvolvimento deste estudo foi a Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Secretaria Educação de Minas Gerais, conhecida como Conteúdo Básico Comum (CBC).

práticas de uso da língua, de forma a desenvolver as competências/capacidades necessárias à participação consciente, crítica e reflexiva dos alunos nessas novas práticas de letramento.

No que diz respeito à prática de leitura e escrita em contexto digital, tanto a matriz de habilidades quanto a Proposta Curricular mencionada – CBC (2008, 2014) – apresentam uma lacuna que pode influenciar a eficiência das ações relativas à concretização dos processos de uso efetivo da leitura e da escrita, nos quais se incluem a leitura e a escrita na tela do computador.

Coscarelli e Ribeiro (2010, p. 330-332) enfatizaram a necessidade de abertura dessas matrizes, de forma que:

A cada tecnologia surgida que diga respeito à cultura escrita é preciso ampliar, inaugurar ou completar células [...] a fim de que possam incorporar não apenas os valores ligados à cultura escrita impressa, mas também elementos relativos à multimodalidade e às habilidades relativas à leitura em ambientes digitais.

Sendo as matrizes de habilidades um recorte das matrizes de ensino, que são mais complexas e amplas, constituindo-se em suporte para o trabalho do professor no desenvolvimento das habilidades referentes às práticas de leitura e de escrita, consideramos que ambas são carentes no que diz respeito ao letramento digital, ou seja, na proposta de desenvolvimento de habilidades de uso do computador como portador de textos e, ao mesmo tempo, como ferramenta para a produção de textos. Há, dessa forma, de se considerar a necessidade de complementação de tais células, como afirmaram Coscarelli e Ribeiro (2010), a fim de contemplar tais habilidades de produção e recepção textual, necessárias para que se considere um sujeito letrado, tendo em vista a abrangência do conceito de letramento e levando-se em consideração que tais recursos – as TIC – estão, cada dia mais, fazendo parte do ambiente escolar, que vem sendo equipado, por meio de programas dos governos, com computadores e internet, além de outros recursos, como *tablets* e lousas digitais.

A exemplo dessa necessidade, podemos citar, também, trabalho realizado por Ribeiro (2007) que, utilizando-se da matriz do SAEB, coletou dados para uma pesquisa de leitura em jornais impressos e digitais, selecionando descritores que considerou importantes para um leitor de jornais nas mídias citadas. O resultado dessa pesquisa foi o de que os descritores do SAEB não davam conta de todas as habilidades de leitura relativas a essa prática letrada.

A partir da análise desse trabalho, Dias e Novais (2009) teceram algumas considerações que consideramos importantes para o nosso estudo. Para eles:

É possível que as habilidades não contempladas possam estar relacionadas à identificação de marcas não linguísticas nos textos, aquelas específicas do design e da formatação dos mesmos, responsáveis pelo manuseio dos mais diferentes suportes e meios nos quais os textos podem ser materializados. (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 3)

Os autores apontam, nesse sentido, que isso pode estar ligado “ao fato de que os estudos sobre produção textual e leitura lidam pouco com questões relativas ao objeto de ler, deslocando o texto do suporte a partir do qual ele se materializa” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 3).

Apoiando-se na posição defendida por Coscarelli (1999, p. 47) de que “não se pode falar de significado sem forma, nem negar a influência dessa na construção daquele”, eles justificam que esta é uma questão relevante para a “iniciativa de pensar uma matriz de habilidades para o letramento digital” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 3).

Devido à quantidade e à diversidade de textos que circulam hoje nos ambientes digitais, consideramos, assim como Dias e Novais (2009, p. 3), que “é preciso que os indivíduos construam habilidades para lidar com esses textos [...] que construam habilidades de ler e escrever em ambientes digitais”.

É importante ressaltar que ao propor uma matriz de letramento digital, Dias e Novais (2009) não descartam que muitas dessas habilidades sejam contempladas pelos descritores das matrizes que medem habilidades de leitura e escrita em textos impressos. Entretanto, os autores enfatizam que “o contexto de interação mediado por tecnologias de base digital requer habilidades específicas, dado o ineditismo de certas práticas de leitura e de escrita genuinamente digitais” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 3).

Assim, entendemos que a partir da complementação das propostas curriculares e com as devidas orientações, poderíamos organizar sequências de atividades para o desenvolvimento, por exemplo, de um objeto educacional, para a utilização de uma ferramenta virtual de busca ou até mesmo a produção de um texto utilizando um editor específico, construindo hipertextos por meio da criação de *links*, entre outras atividades que podem ser desenvolvidas utilizando recursos e ferramentas disponíveis nos contextos digitais ou virtuais, possibilitando, além disso, discussões sobre temas específicos, leituras/releituras e produções dos alunos.

2.2 Multiletramentos: pedagogia das (multi)interações

Segundo Rojo (2012), a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi afirmada por um grupo de pesquisadores dos letramentos – Grupo de Nova Londres⁴ (GNL) – que, como resultado de um Colóquio, em 1996, publicou o Manifesto *A pedagogy of multiliteracies – designing social futures*⁵. Esse manifesto apontava a necessidade de a escola se responsabilizar pelos novos letramentos, “emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICs” (ROJO, 2012, p. 12).

Outra necessidade em relação à responsabilidade da escola, segundo a autora, era a “de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade” (ROJO, 2012, p. 12).

Somada à primeira necessidade, de promoção dos novos letramentos, de caráter multimodal e multissemiótico, pela escola, o grupo apontou o fato de a juventude, há tempos, já lidar com ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social (ROJO, 2012, p. 13). O termo multiletramentos foi cunhado, dessa forma, “para abranger esses dois ‘multi’ – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO, 2012, p. 13).

O ensino da Língua Portuguesa, nessa perspectiva, pressupõe estratégias não apenas para que o aluno possa lidar com os aparatos das TIC, mas, também, que esse conhecimento possa abrir caminho para a construção de outros, por meio da ação/reflexão sobre os gêneros/discursos que, do mesmo modo, servem como objeto de estudo, sejam eles mais característicos dos ambientes digitais ou não.

A multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, ou seja, “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas [...] para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19), exigem multiletramentos. Os textos que apresentam tais características circulam em grande quantidade na sociedade, tanto em meios impressos quanto digitais: anúncios publicitários (escritos ou audiovisuais), vídeos, videoclipes, mensagens eletrônicas (*e-mail*, postagens em

⁴ “Dentre eles, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata” (ROJO, 2012, p. 11).

⁵ Tradução: Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais.

redes sociais), notícias, reportagens, artigos, entre outros. Nesse contexto, a concepção de língua como prática dos discursos que são veiculados por meio desses gêneros que circulam na sociedade, bem como a perspectiva de produção de sentidos de forma colaborativa e situada aponta para a necessidade de uma prática pedagógica diferente da tradicional.

Nossos alunos encontram-se às voltas com a multimodalidade, na medida em que, em suas interações sociais, é comum praticarem várias ações ao mesmo tempo, como ouvir música, assistir a um vídeo, acessar uma rede social, visualizar, “curtir” e enviar mensagens ou participar de um bate papo virtual com várias pessoas ao mesmo tempo.

Todas essas ações levam à interação com essas novas formas escritas e de fazer significar que as novas tecnologias da informação e comunicação fizeram emergir.

Para Rojo (2013, p. 20):

Esses “novos escritos” obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos quase diariamente: chats, páginas, twits, posts, ezines, epulps, fanclips etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiótica ou em sua multiplicidade de modos de significar.

Os letramentos, nesse contexto, tornam-se *multiletramentos*, evidenciando a necessidade, no contexto escolar, de novas práticas pedagógicas e, conforme assinalou Rojo (2012, p. 21), “novas ferramentas – além das da escrita manual [...] e impressa [...] – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas; (b) de análise crítica como receptor”.

Rojo (2012, p. 26) pondera, portanto, sobre o efeito dessas transformações nas práticas de ensino-aprendizagem e, buscando uma resposta para a questão “por que uma pedagogia dos multiletramentos?”, argumenta que a escola, antes de pensar em disciplinar o uso das TIC, precisa pensar em como tais usos, já bastante frequentes pelos alunos, podem se relacionar às práticas institucionais de ensino-aprendizagem. O que se evidencia, dessa forma, é a necessidade de ir além da prática de ensinar a usar um recurso (uma ferramenta, como editor de texto, de vídeo ou de imagem), nos moldes de uma aula de informática. O trabalho da escola sobre essas práticas, que a autora chamou de “alfabetismos necessários às práticas de multiletramentos”, para ser profícuo precisa se direcionar “para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos” (ROJO, 2012, p. 29).

2.3 Os documentos norteadores para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Básica e a pedagogia dos multiletramentos: uma questão possível e necessária

No que diz respeito às orientações para o ensino de línguas, os PCN (1998) e os CBC (2008, 2014) comungam da mesma concepção de que a compreensão das práticas de usos da língua, ou seja, das práticas de letramentos, seja estabelecida mediante análise de situações reais que são manifestadas por meio dos vários gêneros textuais que circulam na sociedade.

Dialogando com a concepção desses documentos acerca do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, Rojo (2013, p. 25) pondera que a compreensão de textos multimodais e hipermediáticos não se adequa às teorias ditas “funcionais”, adeptas de modelos de análise formais e fragmentadas dos usos da língua e assume o ponto de vista de que as considerações teóricas dos estudos sociais da linguagem, em Bakhtin, podem se adequar à compreensão e análise das práticas de multiletramentos, ou seja, compreensão e análise dos textos que se utilizam de várias semioses, incluindo-se aí a própria linguagem verbal, para construir significados, uma vez que essa concepção teórica ressalta a natureza social da situação de produção dos enunciados, situando o estudo da linguagem em uma perspectiva dos usos sociais.

Outra noção advinda dessa teoria, relevante para o trabalho pedagógico, de acordo com Goulart (2007), é a noção de gêneros do discurso. Segundo Bakhtin (2000, p. 279):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. [...] Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Baseada em Bakhtin (1997), Goulart (2007) explica que essas condições e finalidades são refletidas pelos enunciados por meio de três aspectos: “o conteúdo temático; o estilo verbal, ligado à seleção dos recursos da língua a serem utilizados; e, sobretudo, pela construção composicional. Esse último aspecto estaria mais relacionado à formação de gêneros do discurso” (GOULART, 2007, p. 44).

Os gêneros do discurso são, pois, de acordo com Goulart (2007, p. 45):

Modos de organização dos enunciados, elaborados para dar conta das diferentes necessidades sociais das pessoas, das instituições, dos grupos: carta, relatório, propaganda, crônica, romance, bula de remédio, resumo de livro, notícia, conversa, palestra, piada, projeto, plano de curso, lista, convite, entre milhares de outras possibilidades. Eles nascem dentro de contextos sociais e estão internamente ligados a eles.

De acordo, ainda, com Goulart (2007), esses gêneros são caracterizados por uma riqueza e variedade infinitas e são marcados pela heterogeneidade. Além disso, estando eles vinculados às esferas da atividade humana (científica, literária, jornalística, religiosa, entre outras), apresentam a possibilidade de modificação e de ampliação, à medida que as esferas se desenvolvem ou ficam mais complexas.

É especialmente nesta última consideração acerca dos gêneros do discurso nos estudos sociais da linguagem que acreditamos que reside o ponto de vista apresentado por Rojo (2013) acerca da plasticidade dessa teoria, pois é justamente na possibilidade de modificação ou ampliação dos gêneros que vão se encaixar as situações comunicativas na contemporaneidade, marcadas pela utilização de vários recursos multimodais para a produção de sentidos nos enunciados/textos, especialmente no caso da comunicação que é estabelecida em contextos digitais.

Essa concepção teórica, de acordo com Rojo (2013, p. 29), levando em consideração que as práticas de linguagem se dão sempre de maneira situada histórica e culturalmente e que isso influencia a produção dos gêneros dos discursos, acaba por operar com parâmetros flexíveis; por esse motivo não sofre grandes mudanças quando se pensa nesse cenário de reconfigurações textuais e de formas de circulação dos discursos que os meios digitais potencializam.

As esferas discursivas, ao se valerem de diferentes mídias (impressas, radiofônicas, televisivas) para a circulação de seus discursos, selecionam diferentes recursos semióticos, além de diversas combinatórias para atingir suas finalidades, provocando mudanças nos gêneros. O efeito disso são as transformações nas formas de composição e nos estilos dos enunciados/textos, inclusive em termos de multimodalidade (ROJO, 2013, p. 29). Para Rojo (2013), assim, a teoria dos gêneros “desde que se muna de conhecimento sobre as várias semioses, parece ser capaz de articular essas mudanças de maneira consistente, visando à significação e abrindo mão da fragmentação ou do formalismo de outras propostas” (ROJO, 2013, p. 29).

Embasados nas reflexões de Rojo (2013), visualizamos essa possibilidade de articulação das mudanças nos textos na contemporaneidade na proposta curricular para o ensino da Língua Portuguesa que tomamos como referência neste trabalho – os CBC (2008, 2014) – uma vez que ela orienta que o estudo dos gêneros textuais seja pautado no desenvolvimento de habilidades correspondentes às operações que realizamos para produzir sentidos, que são:

- a) *Contextualização*, que pressupõe a análise das condições de produção, circulação e recepção dos textos, permitindo o reconhecimento da situação comunicativa no processo de interlocução;
- b) *Tematização*, que possibilita a compreensão sobre o que o texto fala e como o assunto é organizado, articulado e diagramado no texto, assim como que informações ele deve possuir e como essas informações devem ser concretizadas no corpo do texto;
- c) *Enunciação*, que permite a identificação daquele que diz algo dentro do texto, para quem e como ele diz, além de possibilitar a abordagem a respeito das vozes sociais que podem vir mencionadas nos textos; e, por fim,
- d) *Textualização*, que fornece ao produtor o direcionamento para que ele possa decidir como ordenar o conteúdo do texto, considerando o gênero, o suporte de circulação, o público-alvo e os objetivos comunicativos.

Neste trabalho, consideramos, assim, que a compreensão e análise dos textos multimodais e hipertextuais dos contextos digitais pode ser desenvolvido através da abordagem dessas quatro operações, uma vez que esses textos constituem-se também gêneros dos discursos, que refletem situações concretas de uso da língua e se compõem em torno de um conteúdo temático e de recursos linguísticos e estilísticos para a produção de sentidos. Para tanto, articulamos, às habilidades propostas no CBC (2008, 2014), algumas outras habilidades relacionadas à compreensão e análise dos processos de produção/recepção desses textos que se utilizam de múltiplas linguagens na construção de significados.

Isso foi possível pelo fato de que a proposta curricular aqui mencionada está imbuída da flexibilidade necessária para a inserção e articulação dessas habilidades relacionadas ao letramento digital, na perspectiva das práticas de multiletramentos, defendida por Rojo (2012, 2013).

3 Metodologia

Tendo em vista as orientações metodológicas da pesquisa-ação, uma das etapas desta pesquisa foi o desenvolvimento e aplicação de um plano de ação, que foi uma proposta de intervenção para a produção e recepção de textos em contexto digital.

Quanto à sua natureza, esta pesquisa foi caracterizada como aplicada por ser motivada pela necessidade de produzir conhecimento, com o objetivo de agir e buscar soluções para o problema levantado.

Tomando como referência o seu objetivo, caracterizamos a pesquisa como explicativa. O nosso estudo, nesse sentido, teve a intenção de refletir e agir sobre determinada necessidade, que foi detectada a partir da nossa prática pedagógica em sala de aula e, aprofundando o conhecimento da realidade, ou seja, acerca das orientações didático-metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, buscou discutir sobre as contribuições do desenvolvimento de habilidades de uso de ferramentas e recursos digitais e de produção e recepção textual dos novos gêneros que surgem a partir das práticas discursivas estabelecidas em contextos digitais.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, esta pesquisa foi classificada como pesquisa-ação, sendo que os pressupostos da pesquisa participante também influenciaram o trabalho.

A referência à pesquisa participante se deu, neste caso, sob o ponto de vista de intercessão que ela estabelece com a pesquisa-ação, uma vez que esta pesquisa envolveu o desenvolvimento de uma ação pedagógica que interferiu diretamente em nossa prática, como professora de Língua Portuguesa da Educação Básica, com o objetivo de verificar e propor solução para o problema levantado, através de um projeto de intervenção. Todo o processo, dessa maneira, ocorreu de forma interativa entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

Nesta pesquisa a fase exploratória se deu no levantamento de uma necessidade específica no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, no contexto educacional em que estamos inseridos. Em função da ampliação do acesso aos recursos tecnológicos de informação e comunicação na sociedade contemporânea, a necessidade diagnosticada foi a do trabalho com habilidades de produção e recepção de textos em contextos digitais.

A amostra foi composta por uma turma com 30 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Estadual do Município de Engenheiro Navarro. A escola em questão é a única da Rede Pública Estadual nesta cidade, ofertando, portanto, as séries finais

do Ensino Fundamental e o Ensino Médio aos alunos que residem na sede e nas comunidades rurais do município.

Para a seleção da amostra, levamos em consideração o fato de que os estudantes, na atualidade, estão constantemente em contato com os gêneros textuais nos contextos digitais. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa foram considerados uma amostra representativa desses alunos que, apesar de lidarem diariamente com as TIC, encontram-se, ainda, às voltas, no contexto escolar, com dificuldades relacionadas à compreensão e produção de textos, especialmente esses novos textos que apresentam múltiplas linguagens e múltiplas possibilidades de produção de sentidos.

De acordo com Gil (2002, 146), “Diversamente das pesquisas elaboradas segundo o modelo clássico da investigação científica em que as técnicas se caracterizam pela padronização, a pesquisa-ação tende a adotar preferencialmente procedimentos flexíveis”. Esse fato se justifica na possibilidade de redefinição dos objetos, em função do movimento de ação/reflexão/ação sobre a situação investigada e da busca de solução para o problema levantado.

Dessa forma, a coleta de dados foi feita por meio de duas técnicas investigativas, que foram o questionário e o grupo focal; e pela aplicação de uma proposta educacional de intervenção, composta por atividades que visavam superar ou ao menos minimizar as necessidades que foram detectadas a partir da atividade investigativa, especialmente a que foi aplicada por meio da técnica do grupo focal. Outro importante instrumento de coleta de dados neste trabalho foi a observação participante, que permeou todo o processo de aplicação dos demais instrumentos.

A figura a seguir esquematiza a forma como buscamos analisar os dados neste trabalho.

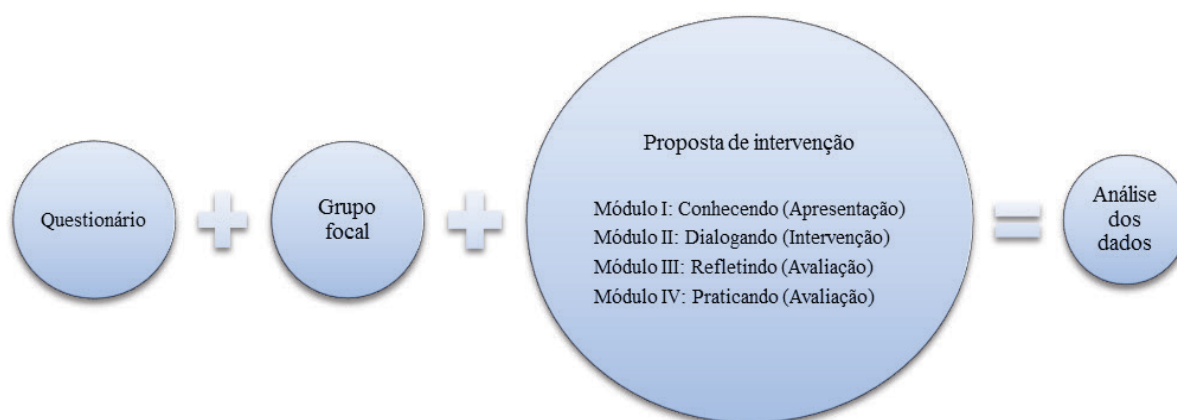


Figura 1: Estrutura da apresentação da análise dos dados.

Fonte: pesquisa empírica (2015).

Os sujeitos foram instruídos a preencher um *questionário* investigativo, composto por dez perguntas, das quais a primeira serviu para a categorização dos sujeitos da pesquisa. A segunda e a terceira visavam obter informações sobre as possibilidades de acesso ao computador pelos alunos e as demais foram para se obter informações sobre o quanto os alunos utilizam o computador e a internet, seja para a realização de atividades escolares ou não, com o objetivo de verificar o quanto eles estão em contato com tais recursos e ferramentas digitais e com os textos que circulam nesse meio.

O *grupo focal* consiste em uma técnica qualitativa que serve para aprofundar o conhecimento acerca do problema apresentado. Essa atividade, dessa forma, foi permeada pela observação participante e análise de conteúdo.

De acordo com Gil (2002), a concretização da pesquisa-ação se dá com o planejamento de uma ação que vise enfrentar o problema investigado. Isso implica a elaboração de um plano ou de um projeto que apresente, entre outros aspectos, objetivos a atingir, medidas que visem contribuir para a melhoria da situação, procedimentos para assegurar a participação da população e avaliação dos resultados.

Nesta pesquisa, o plano de ação que se desenvolveu foi uma *proposta educacional de intervenção*, que teve o objetivo desenvolver junto aos representantes algumas habilidades de uso de recursos digitais e de produção de textos em contextos digitais. Essa proposta foi organizada em quatro módulos intitulados de *Conhecendo, Dialogando, Refletindo e Praticando*.

No módulo *Conhecendo*, foram desenvolvidas atividades relacionadas com a apresentação da proposta de trabalho e discussão sobre a invenção da internet e dos avanços proporcionados por ela à comunicação. No módulo *Dialogando*, através de atividades em grupos, foram propostas reflexões sobre as especificidades dos suportes e da linguagem empregada na comunicação por meio de textos impressos e em ambientes digitais, buscando abordar aspectos da compreensão e da produção de tais textos. No módulo *Refletindo* propomos atividades de aprofundamento dos conhecimentos acerca do que foi discutido nos módulos anteriores. No módulo *Praticando* desenvolvemos atividades que visavam colocar em prática os conhecimentos adquiridos, através da produção de textos utilizando recursos e ferramentas digitais.

Foram analisados, inicialmente, os resultados do questionário investigativo, que buscou verificar a frequência de uso dos recursos digitais pelos sujeitos; e da atividade do grupo focal,

que buscou verificar as habilidades de uso dos recursos digitais e de navegação pelos hipertextos digitais, bem como algumas habilidades dos sujeitos relacionadas à compreensão e análise de textos multimodais. A partir da análise desses dados iniciais, foi desenvolvida e aplicada a proposta de intervenção.

Na organização e interpretação dos dados privilegiou-se a abordagem qualitativa, tendo em vista o percurso metodológico delineado sob os pressupostos da pesquisa-ação e da pesquisa participante, que apresentam concepções que são adequadas tanto à abordagem em foco quanto ao campo em que a pesquisa foi desenvolvida, que foi o da Educação.

4 Resultados

Por meio do questionário investigativo, as respostas dos participantes no que diz respeito à navegação na internet nos permitiu verificar que os alunos, alguns com certa frequência e outros um pouco menos, costumavam utilizar o computador para fazer trabalhos escolares, principalmente pesquisas; bem como usar o celular para jogar, ver vídeos e acessar redes sociais. Dessa forma, foi possível confirmar que os alunos estão às voltas com algumas daquelas modalidades textuais dos contextos digitais.

Após a aplicação do questionário, os sujeitos foram convidados a realizar uma atividade no laboratório de informática, que demandava o acesso e navegação por alguns *sites* e a realização de algumas tarefas.

Como já mencionamos, essas atividades tiveram o objetivo de verificar as habilidades de uso de recursos e ferramentas digitais pelos alunos, bem como de navegação por hipertextos. Consequentemente, visamos, também, à identificação de possíveis dificuldades quanto a algum aspecto, seja no uso propriamente dito do computador, ou na atividade de navegação por interfaces digitais, evidenciando o que Rojo (2012, p. 29) chamou de “alfabetismos necessários às práticas de multiletramentos”.

Para direcionar a nossa observação nessa atividade, buscamos categorizar algumas habilidades. Para tanto, tomamos as ações e alguns descritores da matriz de letramento digital proposta por Dias e Novais (2009) como referência.

A matriz elaborada por Dias e Novais (2009), a exemplo da Matriz de referência do SAEB (2001), apresenta-se dividida em quatro tópicos, definidos pelos autores com base em quatro ações que eles denominaram de “ações de usuários competentes”, assim compreendidas:

- Utilizar diferentes interfaces – relações entre o usuário e a máquina, uso dos programas específicos;
- Buscar e organizar informações em ambiente digital – habilidades de navegar, localizar, selecionar;
- Ler hipertexto digital – ações de navegação; e
- Produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais – compreensão de especificidades, limites e possibilidades. (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 7-9)

Para cada um desses tópicos, por sua vez, são elencados vários descritores, que se referem às habilidades que os alunos precisam desenvolver. Segundo os autores, “essa organização consegue contemplar as principais habilidades que um usuário deve construir para desenvolver os seus diversos letramentos digitais, independente da natureza de suas práticas” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 7), além de atender aos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais no ensino de línguas, nas práticas de ensino-aprendizagem das questões relativas à linguagem: leitura, escrita, oralidade, análise e interpretação linguística; nesse caso, adaptadas para o uso das interfaces gráficas.

Por meio dessa atividade investigativa, quando pudemos observar as habilidades dos sujeitos quanto ao uso dos recursos digitais, de navegação pelos hipertextos, bem como habilidades de compreensão e análise de textos multimodais dos ambientes digitais, confirmamos que, apesar de lidarem, com frequência, com ferramentas e recursos digitais e, conseqüentemente, com a diversidade de usos da linguagem nos textos desses ambientes, os sujeitos ainda apresentavam necessidades em relação ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão e análise, bem como à participação nessas práticas multiletradas.

Foi detectada a necessidade de desenvolvimento de competências/habilidades relativas à *compreensão dos princípios reguladores da organização e armazenagem de conteúdo em contexto digital* e à *compreensão acerca da necessidade de seleção desse conteúdo*; habilidade para *relacionar os recursos que compõem o hipertexto digital* e de *identificação e reconhecimento das possibilidades de navegação desse texto* (identificação e reconhecimento dos elementos gráficos e linguísticos que sinalizam a presença de *links*); e de habilidades de *reconhecimento e localização nas várias camadas que compõem um hipertexto digital* (competência para “sacar” as formas de apresentação e organização do hipertexto digital, conforme salientou Xavier (2013)).

A partir desse diagnóstico inicial, desenvolvemos uma proposta educacional de intervenção que visou enfrentar as necessidades de letramento digital levantadas, a fim de sanar

ou ao menos minimizar as dificuldades dos sujeitos em relação à compreensão e produção de textos em contextos digitais.

Essa proposta de intervenção esteve, pois, embasada nos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, que relaciona o uso das tecnologias da informação e comunicação às práticas institucionais de ensino-aprendizagem e aos estudos da linguagem na perspectiva social de seus usos. A proposta embasou-se, ainda, no trabalho com as operações que realizamos para a produção de sentidos nos textos: contextualização, tematização, enunciação e textualização, conforme os CBC (2008, 2014).

As atividades abordaram aspectos da produção e recepção de gêneros textuais em contextos digitais em comparação a gêneros textuais em contextos impressos e tendo em vista o desenvolvimento de habilidades de uso de recursos e ferramentas das TIC, de reconhecimento de aspectos das interfaces gráficas utilizadas, além do desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de gêneros textuais multimodais e hipertextuais dos ambientes digitais.

No primeiro módulo apresentamos a proposta de trabalho aos sujeitos da pesquisa. No segundo módulo foram aplicadas as atividades interventivas propriamente ditas, por meio das quais foram privilegiadas reflexões e comparações entre alguns gêneros, sequências e suportes textuais impressos e em contexto digital, visando atingir os objetivos de *proporcionar aos alunos a oportunidade de refletir sobre as características e especificidades da linguagem empregada na comunicação em textos impressos e em contexto digital; reconhecer características de suportes textuais e de textos em ambientes digitais; reconhecer e comparar características e recursos utilizados na produção de sentidos nos textos impressos e nos textos em contextos digitais, como o uso de linguagem formal ou informal, o uso de abreviações, a multimodalidade e a hipertextualidade, que são características da escrita nesses contextos.*

Foi, ainda, nosso objetivo, favorecer o desenvolvimento de algumas habilidades relacionadas ao letramento digital, como *navegar em sites; enviar e-mail; anexar arquivos; fazer inscrições e consultas online; pesquisar na internet; editar textos; acessar, localizar, selecionar e avaliar informações; e conhecer normas que regem a comunicação mediada por computador.*

Foram realizadas, dessa forma, análises comparativas entre os gêneros textuais impressos e digitais: carta pessoal/bilhete impresso e *e-mail*; notícia impressa e em contexto

digital; e romance autobiográfico impresso e digital (narrativa audiovisual utilizando a técnica *Draw my life*⁶. Além desses gêneros, trabalhamos, também, com o texto de divulgação científica.

No terceiro e quarto módulos, foram aplicadas atividades que avaliaram o desenvolvimento, pelos sujeitos, das habilidades relacionadas às práticas de letramentos em contexto digital, ou práticas de multiletramentos.

No terceiro módulo, foram desenvolvidas duas atividades reflexivas utilizando um programa digital para a publicação de conteúdo educativo na web, chamado *Exelearning*⁷ (eXe).

A opção pela utilização de um *software* para a edição de conteúdo de aprendizagem, que é bastante comum nos tempos atuais, se deu pelo fato de ele proporcionar a inserção, nas questões reflexivas, de textos multimodais digitais (vídeos, hipertextos digitais, *links*), proporcionando múltiplas possibilidades de leituras para a resolução das questões, além da verificação do desenvolvimento das habilidades diagnosticadas inicialmente, por meio da observação do comportamento dos alunos diante da tela do computador. Nessas atividades foram avaliadas habilidades de *relacionar som, imagem, vídeo, animação e linguagem verbal; reconhecer efeitos de sentido decorrentes de textos multimodais; reconhecer informações explícitas em um texto; inferir informações implícitas em um texto; avaliar se a informação é pertinente ao objetivo da pesquisa* (relacionar resultado de busca ao objetivo de pesquisa, decidindo sobre a pertinência da informação); *avaliar a confiabilidade da informação em pesquisa; avaliar a consistência de informações de um texto; relacionar som e imagem, na leitura de vídeo; relacionar as mídias que constituem um hipertexto à informação implícita ou explícita em um texto; reconhecer que o hipertexto digital é composto por diversas mídias; reconhecer elementos gráficos que sinalizam a presença de um link; identificar as várias camadas que compõem a malha hipertextual.*

⁶ Narrativa autobiográfica em vídeo. Consiste em vídeo feito, com a edição acelerada, de uma filmagem onde uma mão desenha em um quadro branco enquanto a história é narrada, facilitando aos espectadores entenderem melhor a mensagem. Fonte: WIKIPEDIA. Draw my life. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Draw_My_Life/>. Acesso em: 03 jul. 2014.

⁷ *eXe* é a abreviatura de eLearning XHTML editor e um software que disponibiliza, de maneira simples, documentos HTML para aprendizagem. Basicamente, é uma ferramenta simples que auxilia professores e alunos a publicar qualquer tipo de conteúdo de aprendizagem na Web. Ou seja, o aplicativo fornece suporte a professores e pessoal da academia em geral para publicação de conteúdo na web sem necessidade de ser proficiente nas linguagens de marcação de páginas HTML ou XML. Fonte: UFRGS. Exelearning. Disponível em: <<http://penta2.ufrgs.br/exelearning/>>. Acesso em: 30 jun. 2014.



Figura 2: Leiante do objeto educacional desenvolvido com o programa Exelearning.

Fonte: pesquisa empírica (2015).

No quarto módulo foram propostas atividades de produção de textos utilizando recursos e ferramentas digitais. Neste módulo os objetivos foram: *Produzir textos utilizando recursos e ferramentas digitais; produzir textos adequados à situação comunicativa, ao interlocutor e ao suporte de circulação; e desenvolver habilidades de escrita de textos em contexto digital.*

Para tanto foram desenvolvidas duas atividades, sendo a primeira uma atividade utilizando recursos e ferramentas para edição de textos e imagens e a segunda utilizando recursos, ferramentas e uma técnica para produção de texto em contexto digital. Por meio dessas atividades foram avaliadas as habilidades de *reconhecer o objetivo comunicativo de um gênero textual; reconhecer as fases ou etapas da exposição; recriar exposições lidas ou ouvidas; relacionar imagens e linguagem verbal, reconhecendo os efeitos de sentidos decorrentes de textos multimodais; reconhecer programas básicos para a edição de textos; relacionar gênero textual, suporte, variedade linguística e estilística e objetivo comunicativo da interação; reconhecer elementos estruturais e a sequência de fatos da narrativa; e relacionar som, imagem, vídeo, animação e linguagem verbal e reconhecer efeitos de sentido decorrentes de textos multimodais.*

Produção de texto 1: Produção de texto multimodal para montar uma apresentação, utilizando ferramentas de edição de texto e imagens.

Roteiro para a realização da atividade e produção dos textos:

- 1- Divisão da turma em equipes.
- 2- Distribuição de textos do gênero artigo de divulgação científica, de sequência expositiva, retirados do site *Ciência hoje criança*, disponível em: chc.cienciahoje.uol.com.br.
- 3- Leitura dos textos e identificação das etapas de constatação ou seja, o fato introduzido pelo texto; e algumas explicações, ou seja, algumas respostas apresentadas pelo texto para a questão colocada no texto de sequência expositiva.
- 4- Produção, no laboratório de informática, de uma apresentação multimídia a partir da identificação das etapas do texto de sequência expositiva, relacionando texto e imagens. A apresentação pode ser iniciada pela expressão “você sabia que...”, seguida da constatação do texto e de algumas explicações sobre o fato ou fenômeno tratado.
- 5- Pesquisar e inserir, na apresentação, imagens relacionadas ao assunto do texto.

Figura 3: Atividade de produção de texto

Fonte: pesquisa empírica (2015).

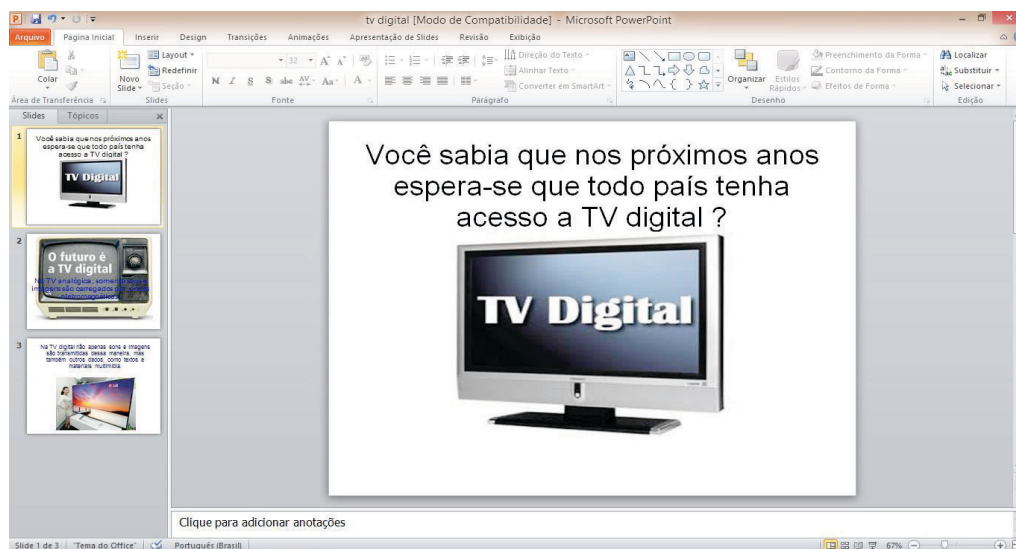


Figura 4: Tela de apresentação multimídia produzida pelos alunos

Fonte: pesquisa empírica (2015).

Produção de texto 2: Produção de uma narrativa audiovisual: vilos (*video interactive learning objects*) – objetos de aprendizagem vídeo interativos, por meio da técnica *draw my life* (Desenhe minha vida), uma história desenhada.

Roteiro para a realização da atividade e produção dos textos:

- 1- Elaboração, pelos alunos, do roteiro para a produção do vídeo. O roteiro consiste na produção de uma narrativa autobiográfica, que pode ser relacionada às fases ou a um fato específico da vida do autor/narrador.
- 2- Ordenação dos fatos na narrativa produzida para a produção das imagens a eles relacionadas. Divisão do texto em partes para serem representadas por meio de desenhos
- 3- Produção dos desenhos relacionados às partes divididas do texto em folhas em branco para serem, posteriormente, fotografadas ou digitalizadas e editadas junto ao áudio da narrativa em um programa para edição de vídeo.
- 4- Gravação do áudio da narrativa.
- 5- Captação das imagens produzidas utilizando câmeras fotográficas, celulares ou *scanner*.
- 6- Produção do vídeo, unificando e relacionado o áudio do texto narrativo às imagens produzidas, por meio de um programa de edição de vídeo.

Figura 5: Atividade de produção de texto

Fonte: pesquisa empírica (2015).

Um pouco de mim!
 Oi! Meu nome é A.A.R., mas todos me chamam de A.
 Minha história começa no dia 17/12/2001 em uma cidadezinha no interior de Minas Gerais.
 Minha Família é formada por 4 pessoas: minha mãe, meu pai, meu irmão e eu.
 Desde pequena sempre gostei de futebol, vídeo-game, miniaturas de super-heróis animais etc. Nunca gostei muito de bonecas. Só gostava de deixar minhas barbies em um visual punk com o cabelo azul ou roxo.
 Daí com 5 anos entrei na escola, sempre gostei de ler e estudar e sempre tirei boas notas.
 Quando eu tinha 9 anos eu resolvi virar coroinha, e de lá para cá nesses 5 anos eu participei de vários encontros, retiros e coisas do tipo, com isso aprendi muito sobre o valor da vida e a importância de Deus na nossa vida.
 Nessa mesma época eu descobri a internet e os eletrônicos como celular, computador etc, tudo de tecnologia, foi aí que começou minha paixão por animes, mangás, series etc.
 Como eu já gostava muito de ler isso foi crescendo e comecei a gostar de Harry Potter, A Saga Crepusculo, The Vampire Diaries etc. Eu amo muito vampiros, bruxos e outras coisas sobrenaturais.
 Eu sempre procuro ocupar meu tempo, vendo animes e jogando.
 Outro detalhe EU AMO ROCK. Quando falamos rock, as vezes as pessoas acham que é aquela coisa pesada e tals, mais existe vários tipos de rock não entrarei em detalhes. E também RAP, minhas bandas preferidas são: GUNS N' ROSES, LINKIN PARK, THE BEATLES, EMINEM, COLDPLAY, 50CENT, SCORPIONS, AC/DC, NIRVANA, PITY, CHORÃO, entre várias outras.
 No momento, estou fazendo uns cursos, pois penso que mais pra frente ao longo da escola quero adquirir vários certificados tudo antes da faculdade, quero aprender coisas novas.
 Meu sonho é estudar a fundo a natureza e a vida animal, descobrir coisas que possam mudar o mundo, pretendo estudar Ciências da natureza e Biologia, fazer várias pesquisas, descobrir até curas para doenças com recursos naturais.
 Ou seja me resumindo, sou uma roqueira, rapper, gamer, otome, curiosa, nerd e muito (muito) geek.
 (otome: é uma fã de animes, é o feminino de otaku).
 (anime: animação japonesa)
 (geek: uma pessoa viciada em tecnologia, pc, web etc)
 (gamer: uma pessoa —viciada em jogos de RPG e FPS, não exatamente só esses gêneros)
 (mangás: vamos dizer que são quadrinhos japoneses).

Figura 6: Texto produzido por uma aluna para a produção do vídeo (*Draw my life*)
 Fonte: pesquisa empírica (2015).

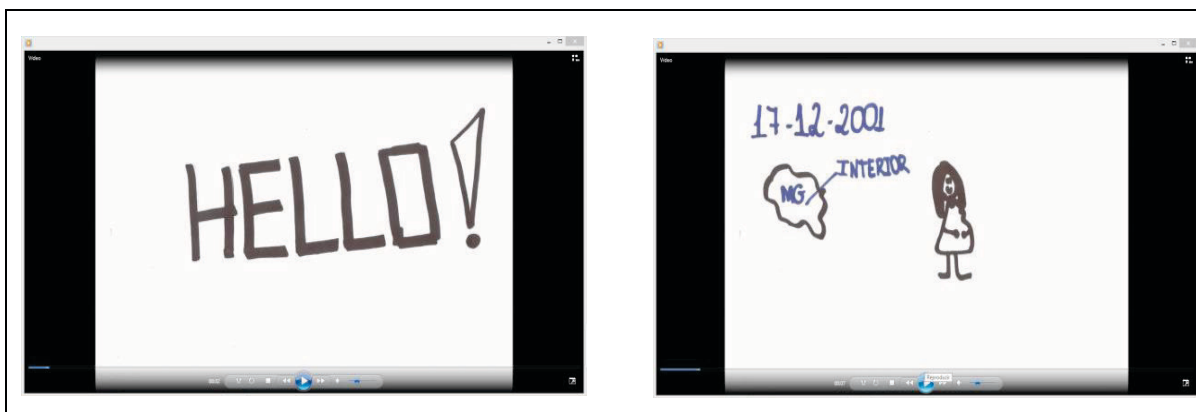


Figura 7: Telas do vídeo *Draw my life* produzido por uma aluna (continua)
 Fonte: pesquisa empírica (2015).

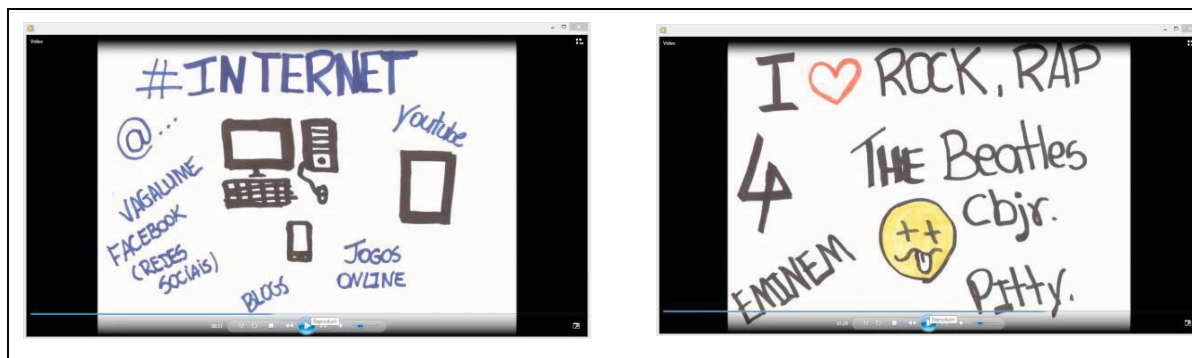


Figura 07: Telas do vídeo *Draw my life* produzido por uma aluna (continuação)

Fonte: pesquisa empírica (2015).

Por meio dessas atividades tivemos a oportunidade de verificar a importância da abordagem, no contexto educacional, aos novos gêneros textuais dos contextos digitais e à compreensão e análise das práticas de usos da linguagem nesses contextos que, por serem diversificadas e caracterizadas pela multimodalidade e hipertextualidade, implicam um trabalho atento às variadas possibilidades de produção de sentidos nos textos, o que favorece, como consequência, o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa subsidiado pelas teorias que situam o estudo da linguagem em uma perspectiva dos seus usos sociais.

A análise das atividades avaliativas demonstrou que houve um avanço, pelos sujeitos, quanto ao reconhecimento dos efeitos de sentidos decorrentes de textos multimodais; quanto ao reconhecimento de aspectos dos hipertextos digitais, que são compostos de diversas mídias e várias camadas; e até mesmo quanto às habilidades relacionadas à realização de pesquisa na internet, no que se referiu à avaliação da consistência e confiabilidade da informação.

A análise demonstrou, ainda, que as atividades aplicadas foram eficientes quanto ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção e recepção de textos. Isso pôde ser observado por meio das atividades que avaliaram habilidades de reconhecer informações explícitas e inferir informações implícitas em um texto; de reconhecer os efeitos de sentidos decorrentes da relação de sons, imagens, *links*, entre outros recursos, nos textos multimodais; e nas atividades que avaliaram a produção escrita dos alunos, no que se referiu aos aspectos que demonstraram o reconhecimento do objetivo comunicativo do gênero; a relação entre gênero textual, suporte, variedade linguística, estilística e objetivo comunicativo na interação; e o reconhecimento de elementos estruturais de uma sequência discursiva produzida.

Dessa maneira, comparando os resultados da atividade investigativa inicial com o resultado das atividades avaliativas, consideramos que o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos usos da linguagem em contextos digitais ou de produção e recepção das

práticas discursivas em contextos digitais influenciou de maneira positiva o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, o que corroborou, conseqüentemente, para a validação da nossa hipótese de que a inclusão, nas matrizes de ensino, de novas habilidades relacionadas ao uso de recursos e ferramentas digitais e à produção e recepção dos novos textos, que surgem nesses contextos, pode ser favorável ao ensino da Língua Portuguesa.

5 Considerações finais

No desenvolvimento deste estudo o questionário nos possibilitou verificar a frequência de uso dos recursos digitais, como o celular, o computador e a internet pelos sujeitos, assim como o contato destes com os textos multimodais e hipertextuais que circulam nesses ambientes. A atividade investigativa, desenvolvida através da técnica do grupo focal, nos permitiu observar as habilidades de uso dos recursos digitais, de navegação pelos hipertextos digitais e as habilidades dos sujeitos relacionadas à compreensão e análise de textos multimodais dos ambientes digitais, favorecendo o levantamento das necessidades relacionadas ao letramento digital no contexto do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, uma vez que verificamos, por meio dessas atividades iniciais, que os sujeitos, apesar de lidarem com as TIC em suas atividades cotidianas, no contexto educacional, apresentavam, ainda, necessidades em relação ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção e recepção dos textos desses contextos.

Os módulos de atividades desenvolvidos para a proposta de intervenção, dessa forma, serviram ao propósito de enfrentar as necessidades detectadas, a fim de contribuir para a melhoria da situação diagnosticada. Atendendo aos pressupostos da pesquisa-ação, as ações e estratégias metodológicas da proposta visaram, assim, intervir sobre as necessidades de letramento digital dos sujeitos, sob a ótica das concepções defendidas por Dias e Novais (2009) e Rojo (2012, 2013), abrangendo tanto habilidades de uso de recursos e ferramentas digitais e de reconhecimento de aspectos dos usos das interfaces gráficas quanto habilidades de produção e recepção textual, na perspectiva dos usos sociais da linguagem, tendo em vista a produção e recepção de gêneros textuais multimodais e hipertextuais dos contextos digitais.

No módulo I foi apresentada a proposta de trabalho. No módulo II foram desenvolvidas atividades com o propósito de intervir propriamente nas necessidades de letramento digital dos sujeitos. Nos módulos III e IV as atividades tiveram o propósito de subsidiar a verificação do

desenvolvimento das habilidades relacionadas às práticas letradas em contexto digital ou práticas de multiletramentos. Esses dois últimos módulos forneceram, conseqüentemente, subsídios para retornarmos à questão principal e para corroborar a hipótese apresentada neste estudo.

Dessa maneira, comparando a análise das atividades investigativas iniciais com a análise das atividades avaliativas, que nos demonstrou o desenvolvimento, pelos sujeitos, de habilidades de compreensão e análise de práticas de multiletramentos, ou seja, de produção e recepção de textos que combinam diversas mídias para produzir sentidos e atingir seus propósitos comunicativos, consideramos que o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção das práticas discursivas estabelecidas em contextos digitais influenciou de maneira positiva o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que as habilidades relacionadas à compreensão e análise das práticas de multiletramentos aqui abordadas relacionam-se diretamente à compreensão e análise dos usos sociais da língua, que se manifestam nos gêneros e suportes textuais dos contextos digitais, por meio dos quais os estudantes estabelecem diversas formas de interação. Nesse sentido, corroboramos a nossa hipótese de que a inclusão, nas matrizes de ensino, de novas habilidades relacionadas ao uso de recursos e ferramentas digitais e à produção e recepção dos novos textos que surgem nesses contextos pode ser favorável ao ensino da Língua Portuguesa.

Reconhecemos que, em termos de estudos sobre a importância em se abordar, no contexto educacional, os novos textos dos ambientes digitais, que demandam novas habilidades para sua compreensão e produção, muito já se avançou; todavia, no que se refere às considerações práticas deste estudo, julgamos que seja importante ressaltar que, no cotidiano escolar, a abordagem a essas práticas multiletradas parece ainda não ter se consolidado. Entendemos, assim, que este pode ser um possível motivo pelo qual os alunos se encontram, ainda, às voltas com o desenvolvimento daquelas habilidades de uso dos recursos digitais e, especialmente, de compreensão dos usos da linguagem no contexto da comunicação e informação mediadas por essas tecnologias. Chamou-nos a atenção, nesse sentido, o fato de os alunos, ao realizarem a leitura de um texto multimodal em uma das tarefas da atividade investigativa, privilegiarem o texto verbal, em detrimento das outras linguagens, como o vídeo, as imagens e o áudio, que compunham o referido texto na tela do computador. Esta é, pois, uma questão a ser discutida.

Em relação a isso, o presente trabalho levanta, ainda, a questão da importância da formação dos professores, no sentido de oferecer respaldo teórico-metodológico para o ensino da Língua Portuguesa sob a perspectiva do desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão e análise das práticas letradas na sociedade midiaticizada, em que os gêneros que se manifestam caracterizam-se pela multiplicidade de linguagens e de produção de sentidos, a fim de que eles tenham condições de oferecer aos alunos uma educação responsiva a esses múltiplos usos da linguagem, proporcionando, ao mesmo tempo, a formação do sujeito crítico a respeito desses usos.

Acreditamos, nesse sentido, que o presente trabalho tenha contribuído para os estudos sobre a inserção dos novos textos e novas habilidades relacionadas aos usos sociais da linguagem como objeto de estudo no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Referências

BAKHTIN, M. **A Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAED – Centro de políticas públicas e avaliação da educação. **Portal Avaliação**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufff.net/>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

CIÊNCIA Hoje das Crianças. **Ciência hoje**. Disponível em: <chc.cienciahoje.uol.com.br>. Acesso em: 20 nov. 2014.

COSCARELLI, C. V. **Leitura em ambiente multimídia e produção de inferências**. 1999. 322 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

COSCARELLI, C. V. (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSCARELLI, C. V. Os dons do hipertexto. **Littera: Revista de Lingüística e Literatura**, Pedro Leopoldo, v. 4, n. 4, p. 7-19, jul./dez. 2006.

COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. In: ARAUJO, J. C. (Org.). **Linguagem em (dis)curso**. Palhoça: PPGCL/UNISUL, 2009. p. 549-564. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322009000300006>

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 317-334, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300016>

DIAS, M. C. **A influência do modo de organização na compreensão de hipertextos**. 2008. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

DIAS, M. C.; NOVAIS, A. E. Por uma matriz de letramento digital. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET– MG, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/p-w/por-uma-matriz.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, C. **Letramento e novas tecnologias**: questões para a prática pedagógica. In: INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 20 out. 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. São Paulo: USP, São Paulo, 23-25 maio 2002.

MARCUSCHI, L. A. A coerência do hipertexto. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 185-208.

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

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Língua Portuguesa**. CBC – Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental. Anos Finais: Ciclos Intermediário e da Consolidação. 2014.

MINAS GERAIS. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica – SIMAVE**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/politica-de-privacidade/page/15115-simave>>. Acesso em: 20 out. 2014.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 184-205, ago.-dez. 2014.

RIBEIRO, A. E. F. **Navegar lendo, ler navegando** – Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 248 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 125-150.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAEB. Sistema de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anres>>. Acesso em: 20 out. 2014.

SILVA, V. C. O. Multiletramentos: desenvolvimento de habilidades de escrita de textos em contextos digitais. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA, 4. 2014, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: 2014. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/1607.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

SIMAVE. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/matriz-curricular/>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 abr. 2011.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino**. [s.l.]: UFPE, 2013. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

Artigo recebido em: 21.07.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016

Práticas de leitura em sala de aula e sua relação com as concepções de leitura do SAEB

Reading practices in the classroom and its relation to the reading conceptions of the Brazilian Assessment System for Basic Education (SAEB)

Maria de Fátima de Souza Aquino*
José Maria de Aguiar Sarinho Júnior**

RESUMO: Esta pesquisa visa analisar, em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do município de Orobó/PE, como e com que frequência são ativadas, pelo aluno, as estratégias de leitura durante as práticas leitoras. O trabalho com leitura em sala de aula tem sido um tema bastante discutido por pesquisadores nas últimas décadas. Esses estudos vêm enfatizar que o ensino da leitura, particularmente, deve assumir uma postura de destaque nas aulas de língua materna, tornando o aluno/leitor sujeito do processo. Para tanto, a pesquisa fundamenta-se à luz das considerações de Antunes (2009), Foucambert (2008), Kleiman (2013a, 2013b), Koch (2009, 2013), Leffa (1996), Liberato e Fulgêncio (2012), Marcuschi (2008), Rojo (2009) e Solé (1998), dentre outros. Esta pesquisa compreende os seguintes momentos: (i) aplicação de um questionário sobre as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos; (ii) aplicação de duas avaliações cujas questões foram elaboradas com base nos Descritores da Prova Brasil; (iii) observação de aulas de leitura dos professores colaboradores da pesquisa e (iv) intervenção em sala, pelo professor pesquisador, por meio de uma Sequência Didática, contemplando gêneros textuais previamente selecionados para atividades de leitura. Por último, a análise dos dados compara o desempenho dos alunos nas duas avaliações. Os resultados demonstraram que é possível promover o ensino da leitura a partir das estratégias de leitura com o propósito de tornar os aprendizes usuários proficientes da língua em seu contexto social.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Compreensão leitora. Estratégias de leitura.

ABSTRACT: This research aims to analyze how and how often students resort to reading strategies in 9th-year classes from two public middle schools in the Municipality of Orobó/PE. Reading in the classroom has been a topic thoroughly discussed by researchers in recent decades. Studies have emphasized the teaching of reading should assume a prominent position in the mother tongue classroom so as to enable the student/reader to become the subject of the process. This research is based on such scholars as Antunes (2009), Foucambert (2008), Kleiman (2013a, 2013b), Koch (2009, 2013), Leffa (1996), Liberato and Fulgencio (2012), Marcuschi (2008), Rojo (2009) and Solé (1998). It comprises the following stages: (i) application of a questionnaire about reading strategies used by students; (ii) application of two tests with questions based on Prova Brasil descriptors; (iii) observation of reading classes; and (iv) intervention at the classroom through a Didactic Sequence developed by the researcher to include previously selected textual genres. Finally, the study analyzes the students' performance in both evaluations. The results showed it is possible to teach strategy-based reading to help students become proficient users of the Portuguese language in its social context.

KEYWORDS: Teaching. Reading comprehension. Reading strategies.

* Doutora em Linguística pela UFPB/CCHLA; professora da UEPB.

** Mestre em Letras pela UEPB/PROFLETRAS; professor da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

1 Introdução

Na última década, o Brasil tem possibilitado o acesso dos alunos de 6 a 14 anos a vagas no Ensino Fundamental público. No entanto, por estar distante do que preconiza a Constituição Brasileira – que a Educação Básica é direito de todos –, constata-se que o acesso ao Ensino Médio ainda carece da expansão de suas políticas públicas.

Embora exista o acesso dos alunos à escola, até então não há a permanência maciça dos mesmos no ambiente escolar devido aos altos índices de reprovação, à evasão e aos resultados pouco satisfatórios, em se tratando de aprendizagem. Esses pontos representam entraves que retardam a excelência da educação no nosso país.

Como sabemos, o ensino de Língua Portuguesa, durante décadas, esteve preso quase que exclusivamente à cópia de textos e às figuras “esquipáticas”¹ de gramática que rondaram os bancos escolares das diversas escolas do Brasil. O que notamos é que grande parte dos professores utilizam-se de uma forma de ensino que possui como características uma língua inflexível e passiva. E assim passivos eram os aprendizes.

Em outras palavras, para que uma concepção de leitura ressignificada seja posta em prática, o professor deve desconstruir o conceito de leitura como mera decodificação, e tomá-la como prática social: um instrumento de aprendizagem do aluno, que necessita da mediação do professor, com vistas a atingir níveis desejáveis de compreensão.

Nessa perspectiva, avanços teóricos acerca da importância da leitura têm revelado um campo fértil para discussões, nas últimas décadas. Em virtude disso, a concepção atual acerca da leitura com base na interação vai explicar como o cidadão interpreta a realidade a sua volta, confirmando a ideia básica de que quando se lê o faz tanto por meio das pistas visuais quanto pela ativação de mecanismos mentais, conforme defendem Antunes (2009), Foucambert (2008), Kleiman (2013a, 2013b), Koch (2009, 2013), Leffa (1996), Liberato e Fulgêncio (2012), Marcuschi (2008), Rojo (2009) e Solé (1998), entre outros.

Nesse sentido, a escola deve transformar-se num espaço em que a leitura se faça presente constantemente. Vale salientar que essa prática não deve acontecer de forma aleatória, pois requer a mediação do professor para que sejam alcançados os mais altos níveis de compreensão. Ao professor cabe a tarefa de fazer o seu aluno enxergar não somente o mundo a que ele

¹ Referência ao poema “Aula de Português”, de Carlos Drummond de Andrade (1996), que estabelece a distinção entre o Português da gramática natural (falada com tranquilidade pelos alunos) e o da gramática normatizada ensinada nas escolas.

pertence, mas também inseri-lo nos mundos possíveis além do seu entorno sociocultural. Assim, nas aulas de leitura, é imprescindível conscientizar o aluno para as diversas características trazidas pelo texto, tais como os diversos níveis de significação explícita e, principalmente, implícita, a intenção do autor, as marcas linguísticas, dentre outras.

Nessa perspectiva, podemos evidenciar que nosso interesse por esta pesquisa se dá pela necessidade de sinalizar uma nova perspectiva de leitura mais abrangente e que seja capaz de propiciar uma redescoberta do mundo como prática social, a partir de uma relação dialética entre autor, texto e leitor, com destaque para as estratégias de leitura e processos mentais internos dos quais o leitor faz uso no momento de interação com o texto, seja criando, modificando, elaborando ou incorporando novos conhecimentos em seu esquema mental.

2 Pressupostos teóricos

A maneira como é conduzido o trabalho com a leitura em sala de aula na Educação Básica, conseqüentemente, vai refletir sobre a vida do cidadão usuário competente da língua e de conhecedor das diversas formas que a linguagem possui.

Para uma eficaz leitura e, conseqüentemente, sua compreensão, faz-se necessário e oportuno atribuir ao professor a responsabilidade em instigar, entre os alunos, o desejo de ultrapassar o conceito linguístico peculiar ao texto e levar em conta os interlocutores envolvidos. Queremos dizer que o texto é o resultado de intervenções não apenas linguísticas, mas também sociais, culturais e históricas. Diante do exposto, questionamentos como – quem fala? Quem escreve? Para quem escreve? – são pistas úteis a quem se encaminha pelos rumos da leitura.

Assim, que diferença faz a união dessas pistas no momento de leitura? O leitor proficiente utiliza-se da leitura de forma consciente, reflexiva e intencional, pois ele, diante de um texto, e de maneira simultânea, orienta-se de acordo com as pistas propostas, recorre a elementos de destaque, consegue flexibilizar o ato de leitura em si e administra todas as ações de forma extremamente rápida.

Embora em algumas escolas ainda se perpetue a ideia de que a leitura em sala significa “perda de tempo”, fundamentada na visão equivocada de que o trabalho com análise linguística é que vai propiciar ao aluno um “conhecimento melhor da língua”, estudos apresentados por Antunes (2009), por Kleiman (2013a, 2013b), entre outros, por outro lado, são enfáticos em

considerar a leitura como um propósito multifacetado: instrumento de aprendizagem, de informação e de deleite.

A partir da ideia de propósitos da leitura, o leitor competente consegue, entre os vários textos que o circundam, captar seu objetivo: lê-se para buscar uma informação precisa, para aprender, para detectar informações gerais, para checar o que se compreendeu, para praticar a leitura em voz alta, dentre outros. Nota-se, dessa forma, que os diversos objetivos da leitura estão intrinsecamente ligados a certos textos do que a outros: o gênero define o propósito. Por exemplo, diante do gênero lista telefônica, busca-se tão somente uma informação que satisfaça o leitor imediatamente acerca de um número requisitado. Solé (1998) ratifica a importância do trabalho de leitura em sala de aula voltado para uma perspectiva de objetivos, porque são eles que, com o tempo, possibilitarão aos aprendizes prever o que lhes interessa e o que lhes torna adequado.

Seguindo essa linha de raciocínio, percebe-se uma vivência com a leitura que extrapola a decodificação do sinal gráfico, conforme já enfatizamos; trata-se, então, de uma leitura que se realiza por meio da compreensão das informações veiculadas, o que Perini (1998) nomeou de leitura funcional. Dessa forma, o antes da leitura envolve bem mais fatores que possamos imaginar: a ativação dos conhecimentos linguísticos, prévio e geral, sobre o que nos cerca, motivação, interesse, dentre outros.

Segundo Kleiman (2013a, p. 77),

[...] o leitor proficiente faz escolhas baseando-se em predições quanto ao conteúdo do livro. Essas predições estão apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico), como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático), o gênero (conhecimento textual). Daí ser necessário que todo programa de leitura permita ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado.

Para Liberato e Fulgêncio (2012, p. 13), “a leitura não é uma atividade meramente visual”. Tal constatação simplesmente confirma a importância dos fatores elencados anteriormente. Bem antes da leitura, portanto, há toda uma gama de conhecimentos que vão estar além do que os olhos podem captar, quer seja para entender o texto mais proficuamente, quer seja para refutá-lo, criticá-lo, recomendá-lo etc.

Nesse contexto, a informação não visual (InãoV) compreende do mais simples conhecimento acerca do nome dos familiares e amigos até as últimas descobertas da ciência

sobre a possibilidade da existência de vida em outros planetas, por exemplo. Conforme ratifica Solé (1998, p. 103), “a graça não reside em saber o que o texto diz, mas em saber o necessário para saber mais a partir do texto”. Porém, há de se atentar, também, para a importância da informação retirada momentaneamente do texto, chamada de informação visual (IV). Para Liberato e Fulgêncio (2012, p. 14), a atividade de leitura é representada pela fórmula:

$$\text{LER} = \text{IV} + \text{InãoV}$$

As autoras chamam a atenção para a relação inversamente proporcional existente entre a IV e a InãoV: o gênero crônica, por exemplo, que é um texto leve, subjetivo e que nasce de uma notícia bastante divulgada e de grande repercussão nacional e/ou internacional, é bem mais fácil de ser lido e compreendido do que um artigo científico acerca da física clássica e seus conceitos sobre a gravidade, as leis da inércia, ação e reação, entre outros. Dessa forma, para a leitura da crônica, o leitor que já dispõe de muita bagagem de InãoV não precisará retirar bastante (IV) informação visual do texto; ao contrário do artigo, gênero que demandará do leitor mais atenção e tempo para ser compreendido.

Considerando o que foi apresentado, ao processamento que tem como base a informação visual (captada pelos olhos, porém vista pelo cérebro) dá-se o nome de ascendente, ou seja, *bottom-up*²; o descendente, ao contrário, se utiliza da informação não visual, num processo denominado *top-down*³. Para o leitor proficiente, esses processamentos se alternam numa forma de interação.

Kato (1985, p. 40-41) define os tipos de leitor, ratificando a ideia de fluidez na leitura como resultado da utilização simultânea de ambos os processamentos:

Teríamos o tipo que privilegia o processamento descendente, utilizando muito pouco o ascendente. É o leitor que apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, através de uma leitura ascendente. [...] O segundo tipo de leitor é aquele que se utiliza basicamente do processo ascendente [...], que apreende detalhes detectando até erros de ortografia, mas que, ao contrário do primeiro, não tira conclusões

² Referência ao processamento de leitura que se organiza a partir das informações contidas na superfície do texto, linearmente, de maneira que o aspecto visual é de extrema importância nessa acepção de leitura.

³ Referência ao processamento de leitura que acontece por meio do levantamento de hipóteses, testando-as com a finalidade de confirmar ou rejeitar as informações, por meio de estratégias e recursos dos quais o leitor proficiente dispõe.

apressadas. É, porém, vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante. O terceiro tipo de leitor, o leitor maduro, é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente.

Dessa forma, há de se levar em conta que é inevitável que o aluno traga consigo sua “bagagem de conhecimento” com abertura para torná-la mais ampla e significativa, uma vez que em sala existe toda uma esfera heterogênea de informações e conhecimentos por parte dos alunos e dos professores. Conforme o exposto, algumas ações desenvolvidas em sala são necessárias:

- i. levantar discussões sobre a temática geral (macroestrutura) do texto, levando em conta aspectos como tipo e gênero textuais, porque, segundo Solé (1998, p. 105), “o aluno leitor passa a possuir, antes de iniciá-la (a leitura), um esquema ou plano de leitura que lhe diz o que tem de fazer com ela”;
- ii. fazer com que os alunos deem atenção ao título, subtítulos, sublinhados, fontes utilizadas e certas expressões, dentre outros elementos, contribuindo para a compreensão do texto, pois, segundo Antunes (2009, p. 196), “A sociedade letrada recorre, atualmente, a muitas outras maneiras de significar, de modo que apenas a leitura dos signos verbais, já chega a ser insuficiente”;
- iii. incentivar a participação dos alunos acerca do tema proposto ratifica o grau de autonomia tão requisitado na atualidade, revelando um diferencial no conhecimento da língua. Nessa perspectiva, tal atitude é defendida por Solé (1998) e Chafe (1974 apud LIBERATO; FULGÊNCIO, 2012) como forma de atualização dos conhecimentos que já constituem para a psicologia a memória de longo prazo.

Sendo assim, torna-se relevante esclarecer que o tempo de permanência das informações na memória de curto prazo é bastante limitado e momentâneo, variando a capacidade de captação entre 2 ou 7 “fatias” por meio de “saltos” (sacadas) dos nossos olhos. Tal procedimento revela uma atitude inconsciente do leitor durante a leitura, sendo essa uma estratégia puramente cognitiva. Segundo a teoria de Miller (1956 apud LIBERATO; FULGÊNCIO, 2012), que se utilizou da expressão *chunk*⁴ para demonstrar a capacidade restrita

⁴ Traduzido como “fatia”, esse vocábulo refere-se a cada unidade significativa de informação armazenada na memória de curto prazo pelo cérebro, de acordo com a teoria de Miller (1956).

da (MCP) memória de curto prazo, essa estratégia se revela num procedimento totalmente espontâneo, resultante do conhecimento linguístico internalizado característico de todo e qualquer falante da língua.

Diante do exposto, corrobora Foucambert (2008, p. 65-66), quando se refere à “noção de conjunto percebido”,

O olho não percebe, portanto, letras que o cérebro pode transformar em sons para constituir conjuntos sonoros portadores de sentido; o olho percebe conjuntos de signos que podem ser iguais ou superiores às palavras e que não coincidem necessariamente com elas! (grifos do autor)

Conforme podemos perceber, à medida que a memória de curto prazo é esvaziada com o envio das informações à de longo prazo, mais material é captado num processo de preenchimento incessante e involuntário.

Nesta linha de raciocínio, num período anterior à compreensão leitora, propriamente dita, têm lugar de destaque as previsões. Com base no conhecimento individual e geral, torna-se inevitável que elas se façam presentes e isso revela um ponto positivo ao leitor profícuo, haja vista que o conhecimento armazenado na memória é ativado constantemente como num jogo de pingue-pongue: põe-se em jogo o fato novo, rebate-se com o *background knowledge*⁵. É fato que as previsões se utilizam das ações citadas anteriormente, e isso apenas ratifica que na compreensão textual há uma interação entre o visual e toda a gama de conhecimento anterior.

Dessa forma, faz-se necessário, novamente, destacar a importância da tomada de papel ativo do leitor ante o texto, ou seja, as previsões só estarão integradas ao processo da leitura se o leitor assumir o papel de protagonista do ato, despertando no principiante a consciência de que sabemos algumas coisas, no entanto desconhecemos inúmeras.

Vale ressaltar que a InãoV serve de base também para o estabelecimento das inferências, e elas vão, conforme Liberato e Fulgêncio (2012, p. 25), auxiliar na dedução de “certas informações não explícitas, que são importantes para que ele (o leitor) possa conectar as partes do texto e chegar, enfim, a uma compreensão coerente e global do material lido”.

Compartilhando dessa ideia, Solé (1998, p. 111) orienta que “as perguntas que podem ser sugeridas sobre um texto guardam estreita relação com as hipóteses que podem ser geradas sobre ele e vice-versa”. Assim, evidencia-se a necessidade e importância de despertar nos

⁵ Traduzido como “conhecimento anterior, prévio”, esse vocábulo refere-se a certa informação não explicitada no texto, mas gerada pelo leitor a partir de seu conhecimento social, cultural e linguístico.

alunos a conscientização constante sobre o que se sabe e o que não se sabe acerca de determinado assunto.

Seguindo a orientação dada por Bakhtin (2014), dentro de uma perspectiva dialógica e interacionista, é necessário que tanto o papel do leitor quanto do produtor do texto sejam levados em conta, pois a mensagem é moldada por ambos a partir do que já se sabe por meio do conhecimento prévio e do que o interlocutor pode deduzir e completar levando em conta o que não está expresso claramente no texto. Desta forma, entram em cena as estratégias que subsidiarão o leitor a fim de proporcionar-lhe uma interpretação possível do texto, bem como de resolver problemas que apareçam no transcorrer da atividade. Tais estratégias, assim, vão munir o leitor de instrumentos capazes de fazer perceber, segundo Solé (1998, p. 116), “o que constitui o essencial do texto e o que pode ser considerado em um determinado momento – para alguns objetivos concretos – como secundário”.

Para Kleiman (2013a), as estratégias de leitura podem ser definidas como:

[...] operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (KLEIMAN, 2013a, p. 74)

Considerando o que foi apresentado, o processo de emitir e verificar previsões, tomando como base a utilização do ensino de estratégias e o desenvolvimento das habilidades linguísticas, que conduzem à compreensão do texto, constitui o procedimento de leitura em si, e o acesso ao domínio desse procedimento dar-se-á através da “exercitação compreensiva”⁶, segundo Solé (1998) ou, segundo Kleiman (2013a, 2013b), ocorrerá por meio de “operações regulares para abordar o texto”.

Portanto, prever, perguntar, esclarecer, resumir, recapitular tornar-se-ão ações peculiares e simultâneas do aluno/leitor ativo que constrói a interpretação do texto ao mesmo tempo em que o lê, não se limitando, dessa forma, apenas às estratégias cognitivas, mas fazendo

⁶ Solé (1998) se utiliza dessa expressão para enfatizar que a leitura representa um procedimento e, para se ter acesso ao domínio desse procedimento, o leitor profícuo faz uso da “exercitação compreensiva”, à medida que seleciona e formula hipóteses, verifica-as, no intuito de construir interpretações.

uso das estratégias metacognitivas como operações eficazes com vistas a um controle mais eficiente da compreensão.

Nessa linha, podemos destacar como primordial a capacidade da qual o leitor dispõe de avaliar a qualidade da própria compreensão. Kleiman (2013a, 2013b) e Leffa (1996) compactuam da mesma ideia ao enfatizarem que é por meio da ativação das estratégias metacognitivas que o leitor saberá quando está entendendo o texto, quando essa ação está acontecendo parcialmente ou quando a mesma não apresenta sentido algum.

Para Kleiman (2013a, p. 74), as “operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” representam estratégias metacognitivas. Tal conceituação revela o leitor no papel de autocontrolador do ato de leitura, o que lhe proporciona saber o porquê de estar lendo tal texto ou o não entendimento do mesmo. É consenso que, para ler eficazmente, o leitor necessita ter um posicionamento proativo ante os obstáculos, o que significa ter que fazer decisões durante a leitura. Leffa (1996, p. 46), também, corrobora a ideia mencionada anteriormente, quando define o processo metacognitivo como o “monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura”.

Embora tenhamos tratado dos passos anteriormente, durante e posteriormente à leitura, é necessário que saibamos que as etapas para a leitura não devem se revelar engessadas, estáticas, rigidamente estabelecidas, pois, conforme a teoria apresentada, podemos perceber que o caminho é trilhado a partir da intencionalidade do leitor.

Seguindo a orientação foucambertiana, uma leitura com fins interacionistas deve acontecer com propósitos de fazer valer o encontro entre dois ou mais interlocutores, sem descuidar de objetivos claros, pois nesta perspectiva a leitura vai além da característica reducionista de “tarefa escolar” porque existem outras prioridades nesse jogo pragmático. Para tanto, Antunes (2009, p. 205, 204) enfatiza a necessidade da “conversão da escola em favor da leitura”, espaço onde o “alfabetizado vá inserindo-se, sempre mais, no universo da comunicação escrita [...], pelo contato com diferentes materiais e objetivos de leitura”.

Compartilhando dessa visão, Kleiman (2013b) afirma não ser possível *ensinar* um processo cognitivo; no entanto, reconhecemos que a participação do professor como mediador é de suma importância no que diz respeito à criação de situações favoráveis com vistas a estimular o raciocínio do estudante, por exemplo, como ativar o conhecimento prévio, ou como instigar os alunos a atentar para aspectos visuais do texto escrito, bem como despertar nos

discentes a prática de sublinhar, destacar ou rabiscar informações relevantes – estratégias que podem representar um diferencial no processo de compreensão do texto.

É conveniente ressaltar o discurso enfático e equivocado de inúmeros educadores sobre o trabalho com leitura em suas salas de aula – “Os meus alunos não gostam de ler!”. Percebe-se, então, que práticas que não motivam a leitura acabam por minimizar o encanto por essa atividade a tal ponto de constatarmos que a escola tem contribuído de maneira não muito satisfatória para a formação de leitores.

Não representa irrelevância, desse modo, destacar como formas distintas de se trabalhar a leitura podem ser encontradas nas diversas salas de aula. A ênfase no código, por exemplo, prevê o estabelecimento da correspondência entre os sons e as letras, partindo, depois, para as exceções dos fonemas que não possuem tal relação com os grafemas e vice-versa. Outra maneira distinta de se relacionar com a leitura, ainda muito comum em práticas de sala de aula, acontece por meio de “frases feitas” que possuem estrutura simples (SN+SV) e representam, geralmente, uma realidade e situação distantes dos que as leem. Por fim, diferentes propostas metodológicas percebem o reconhecimento global de determinadas palavras que fazem parte do entorno social no qual a criança está inserida como uma proposta válida e anterior ao processo de decodificação.

As posturas mencionadas acima, sozinhas, não representam uma autossuficiência no processo de leitura. Solé (1998, p. 60) é enfática em afirmar que

A criança pode aprender e de fato aprende à medida em que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada, e essas estratégias – todas – devem ser ensinadas. Para compreender, a criança pode se beneficiar tanto do contexto de uma frase conhecida para descobrir o significado de uma palavra nova inserida na mesma, como de sua experiência em correspondências. (grifos do autor)

Diante do exposto, vale destacar o papel do professor em desempenhar as atividades de leitura em sala de aula com vistas a driblar os empecilhos surgidos naquele espaço, pois o leitor-iniciante vai necessitar do apoio, bem como do incentivo para avançar conjuntamente sobre os desafios propostos. Solé (1998, p. 60) reforça a ideia da inter-relação da busca pelo significado e da decodificação – porém com pesos diferenciados de acordo com as etapas da leitura, principalmente, quando destaca que “o bom leitor é aquele que utiliza simultaneamente os indicadores contextuais, textuais e grafofônicos para construir o significado”.

É fato que a intervenção do professor no processo de leitura e sua condução das atividades numa perspectiva interacional fazem a diferença e proporcionam ao aluno-leitor estabelecer objetivos para a leitura e, conseqüentemente, a ativação deles mediante as expectativas levantadas; é consenso entre os estudiosos que tal atitude é imprescindível principalmente quando se refere à importância que o professor atribui ao processo anterior à leitura propriamente dita. De acordo com Kleiman (2013b, p. 15),

[a] compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (grifos do autor)

Para compreender melhor a situação exposta acima, faz-se necessário retomar a discussão sobre as memórias de curto e longo prazos: apenas selecionamos aquilo que desejamos ou necessitamos lembrar a partir dos nossos propósitos. Dessa forma, as expectativas de qualquer leitor criam objetivos para a leitura a partir do primeiro contato com o gênero textual: o posicionamento do leitor ante uma crônica divulgada em um jornal diário difere, portanto, daquele do leitor mediante a procura de preços num folder de liquidação de eletrodomésticos. Os objetivos, na verdade, tendem a facilitar o exercício de compreensão leitora porque, segundo Koch (2009, p. 53), “o contacto com os textos da vida quotidiana [...] exercita a nossa *capacidade metatextual* para a construção e intelecção de textos” (grifo do autor).

Portanto, a partir das considerações elencadas em relação ao ensino da leitura, a interação entre leitor/aluno-texto-professor proposta para a sala de aula deve prezar por seu aspecto funcional de construir conhecimentos, quer seja através do livro didático, quer seja por meio dos cartazes afixados, quer seja pelo convite para participação da reunião do Grêmio Estudantil. Na opinião de Antunes (2009, p. 204), “não deveria parecer estranho nem *perda de tempo* que a escola destinasse grande parte de seus horários à leitura. A escola é lugar de leitura”. (grifo do autor)

Corroborando a opinião de Antunes, Solé (1998, p. 63) enfatiza que o

[...] uso significativo da leitura [...] na escola também é muito motivador e contribui para incitar [...] a aprender a ler [...]. Em algumas ocasiões, quando se fala de contexto motivador, referimos prioritariamente à existência de materiais e livros adequados.

Outro ponto relevante diz respeito à tendência espontânea e diária em sala, que deve surgir por parte do professor, de explorar o conhecimento de mundo desses alunos, no intuito de preencher as lacunas deixadas pelo texto, de formular hipóteses – testando-as, confirmando-as ou refutando-as, com vistas a perceber que cada um deles leva consigo distintos conhecimentos sobre determinados temas, ou seja, aqueles que “uma vez introduzidos, podem ser modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se ou reconstruindo-se, assim, o sentido, no curso da progressão textual” (KOCH, 2009, p. 62). Esta prática, assim, solicita do educador uma percepção global e exploradora tanto do espaço quanto da experiência da sala de aula.

A nossa pesquisa, então, enfatiza o dizer de Antunes de que é na escola, sim, que a leitura deve ser trabalhada. Também será nesse espaço onde alunos e professores compartilharão experiências, na intencionalidade de fazer das diversas estratégias que envolvem os níveis linguístico, textual e discursivo possíveis, uma forma de interação com a leitura com vistas a transformar o aluno em um usuário proficiente da língua.

3 Metodologia

O trabalho escolar em relação ao ensino e à aprendizagem representa um campo fértil para os estudos científicos, principalmente qualitativos. Conforme afirma Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), “as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”.

Nossa pesquisa utiliza dados quantitativos como base para uma análise qualitativa com reflexões acerca do contexto e dos participantes deste estudo. O *corpus* da pesquisa é constituído, primeiramente, por um questionário, composto de 16 itens com opções de resposta entre sim e não, aplicado aos alunos acerca das estratégias de leitura diretamente observáveis e processos mentais internos, dos quais os discentes do 9º ano se utilizam no momento de leitura em sala. Posteriormente, os alunos pesquisados foram submetidos a um primeiro teste com questões que compõem o banco de dados da Prova Brasil. Em outra oportunidade, foram

observadas as aulas de leitura dos professores colaboradores da pesquisa, efetivos e regentes das duas turmas.

Com os dados obtidos durante a observação das aulas, aliados às informações que foram complementadas por meio do questionário e da primeira avaliação aplicados, foi possível chegar à concepção de leitura utilizada pelos professores, para que, enfim, pudéssemos compará-la com as habilidades de leitura requeridas pela Prova Brasil.

Em seguida, o professor pesquisador entrevistou em algumas aulas de modo que pudesse trabalhar com uma Sequência Didática (doravante, SD) elaborada a partir de gêneros textuais previamente selecionados e, por último, ocorreu a aplicação do segundo teste com foco em leitura e compreensão, utilizando o texto como ponto central da organização dos itens. Convém mencionar que ambas as avaliações foram elaboradas a partir das questões que compõem o banco de dados da Matriz de Referência dos Descritores de Língua Portuguesa do SAEB do 9º ano do Ensino Fundamental, organizadas em tópicos com seus respectivos descritores, conforme exibido no Quadro 1.

Nossa amostra, conforme mostrado no Quadro 2, é composta por um questionário respondido pelos estudantes pesquisados e por testes do SAEB aplicados aos alunos que cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental, com idades que variavam entre 13 e 18 anos, de duas escolas públicas no município de Orobó/PE: a primeira localizada na sede do município e a segunda na zona rural. Convém ressaltar que utilizamos para estudo todos os alunos regularmente matriculados nessas turmas, de acordo com o Censo Escolar – ano 2014.

Nossa intenção em pesquisar essa série aconteceu pelo fato de ela integrar a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (também denominada “Prova Brasil”): uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nessas instituições.

Sabemos que tais avaliações intentam mensurar as habilidades em Língua Portuguesa adquiridas ao longo de todo um processo de ensino aprendizagem escolar, com foco em leitura, primordialmente. Dessa forma, tal avaliação permite diagnosticar a qualidade do ensino ministrado no espaço escolar, bem como contribuir para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que pretende estimular a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira.

Quadro 1 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa – SAEB

Tópico	Descritor	
I – Procedimentos de leitura	D1	Localizar informações explícitas em um texto
	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
	D4	Inferir uma informação implícita em um texto
	D6	Identificar o tema de um texto
	D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
II – Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5	Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.)
	D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
III – Relação entre textos	D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos
	D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema
IV – Coerência e coesão no processamento do texto	D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto
	D7	Identificar a tese de um texto
	D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
	D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
	D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
	D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto
	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
	D17	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
	D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão
	D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos
VI – Variação linguística	D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: PROVA BRASIL. Matrizes de referência. Disponível em: <<http://provabrazil.inep.gov.br/matrizes-de-referencia-professor>>. Acesso em: 1 maio 2015.

Quadro 2: Alunos do 9º ano

Escola	Quantitativo de alunos	Turma	Varição de idade
Escola Zona Urbana	29	“A” (matutino)	Entre 13 e 18 anos
Escola Zona Rural	17	“A” (matutino)	Entre 13 e 16 anos

Fonte: elaboração própria.

Nota: Quadro elaborado com base nos dados do Censo Escolar – ano 2014.

Nessa linha de abordagem, a Prova Brasil aproxima-se mais de uma concepção discursiva de leitura, na medida em que explora habilidades e competências que vão além do conteúdo e dos aspectos linguísticos do texto, enfocando, também, a sua situação de produção.

O que motivou, ainda, o desenvolvimento de nossa pesquisa no 9º ano foram os dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, com base na avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, os quais apresentam uma média de proficiência em Língua Portuguesa para esta série ainda muito preocupante, o que demonstra que o nível de compreensão em leitura está distante do que se denomina ideal para um usuário proficiente da língua. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de uma atenção primordial para com a educação por parte dos órgãos governamentais, bem como de mais pesquisas e estudos científicos que possam contribuir com o aprendizado e o desenvolvimento da leitura e da escrita eficazes.

Sabemos, também, que a leitura nas séries do Ensino Fundamental, em muitas situações, ainda está pautada em um modelo de ensino de leitura tradicional com foco quase primordial na decodificação, em que o texto é utilizado para outros fins.

Apresentado, então, o percurso metodológico seguido, o passo seguinte é expor os dados quantitativos da pesquisa através da análise e discussão desses resultados.

4 Resultados

De acordo com as análises feitas, em referência ao Tópico I, o qual aborda os Procedimentos de Leitura, foi possível concluir que os alunos pesquisados nas escolas municipais, de forma geral, conseguem recuperar informações apresentadas na superfície do texto, quer seja através da localização de informações explícitas, quer seja por meio da inferência do sentido de uma palavra ou expressão, quer seja através da identificação do tema, quer seja por meio da distinção de um fato e sua respectiva opinião (Descritores 1, 3, 6 e 14);

ou seja, esses alunos são leitores capazes de localizar um trecho de informação expresso de maneira clara.

Observamos, também, que apenas a Escola da Zona Rural apresentou uma considerável evolução em relação à inferência de uma informação implícita (Descritor 4), o qual avalia a capacidade de o leitor preencher as lacunas deixadas pelo texto, isto é, aqueles espaços que devem ser preenchidos por meio de inferências durante a compreensão do discurso. De acordo com Koch (2013, p. 30), “Para se chegar às profundezas do implícito [...], faz-se necessário o recurso aos vários sistemas de conhecimento e à ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais”. Portanto, ratificamos que o sentido não se encontra no texto, porém é construído a partir dele, durante a interação.

Esses resultados confirmam que o trabalho do professor da Escola da Zona Rural em sala tenta estabelecer de forma mais eficiente as relações entre informação textualmente expressa e os conhecimentos partilhados, levando em conta a intertextualidade, a situação de comunicação e o contexto cultural e social, conforme fora constatado nas observações das aulas.

Torna-se necessário evidenciar a redução do desempenho na Avaliação 2, em alguns descritores, em relação ao primeiro teste, como por exemplo, no que diz respeito à localização de informações explícitas no texto (Descritor 1), podemos estabelecer uma analogia entre o resultado insatisfatório e o percentual negativo em relação ao rastreamento do texto (questão 4 do questionário: Você costuma fazer o rastreamento do texto em busca de uma informação específica?) respondido pelos discentes da escola de localização rural, os quais revelaram ter pouca familiaridade em buscar informações nos textos. Tal fato demonstra que o trabalho com estratégias em sala deve ocorrer de forma contínua com vistas a aprimorar essa habilidade.

Ao analisar a redução de acertos em inferir informações implícitas (Descritor 4), atribuída à Escola Zona Urbana, podemos correlacionar esta dificuldade apresentada pelos alunos dessa instituição ao pouco trabalho de exploração de pistas contextuais, haja vista que poucas vezes os alunos foram provocados a ativar o seu conhecimento prévio, na etapa anterior à leitura propriamente dita.

Dando sequência à análise dos resultados, em relação ao Tópico II, que discorre acerca das Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto, conseguimos perceber duas situações com análises bem distintas: em primeiro lugar, analisando a competência em interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (Descritor 5), podemos constatar que o desempenho da Escola da Zona Rural obteve uma melhora

significativa, quer seja em relação à primeira avaliação, quer seja em relação à outra escola pesquisada. Verificamos que, por se tratar de uma tira o gênero apresentado na atividade, os alunos fizeram um uso adequado de estratégias de leitura com vistas a justapor as diversas informações presentes. Embora seja encontrado em ambiente educacional, esse gênero textual é de natureza pública, haja vista sua dimensão de divulgação nos suportes revista, jornal, gibi etc. Segundo Marcuschi (2008, p. 151), o estudo dos gêneros deve ocorrer “com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais”. Em outras palavras, existe uma dinamicidade sociocultural em referência aos gêneros, o que favorece a sua funcionalidade e a quebra das amarras da rigidez estrutural.

A Escola da Zona Urbana, ao contrário, reduziu o índice de acertos em relação ao Descritor 5 na Avaliação 2. Tal limitação, acreditamos, pode ser resultado do pouco destaque atribuído pelo professor da Escola da Zona Urbana às imagens e às estratégias visuoperceptivas, conforme observamos durante as aulas ministradas.

Dessa forma, sugerimos que no trabalho com o gênero textual tira sejam considerados a forma e o contorno dos balões, a fonte das letras, os sinais utilizados, a disposição do texto, bem como a relação desses elementos com a produção de sentido e com as singularidades desse gênero.

Os resultados em relação à identificação da finalidade de textos de diferentes gêneros (Descritor 12) revelaram que não há nessas salas de aula, ainda, um trabalho constante e eficaz com os gêneros. Utilizamos a distinção feita por Bakhtin (2003) entre gêneros primários e secundários (os primeiros centrados na vida cotidiana e os segundos nas práticas socioculturais mais elaboradas), para fundamentar nossa análise em face do insuficiente desempenho dos discentes pesquisados.

Observamos que, em muitas salas de aula, é enfatizado o trabalho com os gêneros primários, haja vista sua utilização na vida diária. O gênero sumário utilizado para avaliar o Descritor 12, no entanto, integra o conjunto dos gêneros secundários que esporadicamente são pormenorizados em sala, uma vez que os mesmos surgem nas situações de um convívio cultural de natureza mais complexa. Durante as observações das aulas dos professores colaboradores, pudemos constatar que ambos quase normalmente procedem ao trabalho com os diversos gêneros de forma semelhante, desvinculado dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente. Dessa maneira, quando analisamos os dados percentuais de acertos desse descritor,

verificamos que apenas $\frac{1}{4}$ dos leitores conseguiram perceber a funcionalidade e a intencionalidade do sumário, isto é, a ação social desenvolvida por ele.

No que concerne à análise do Tópico III, acerca da Relação entre textos, verificamos um desempenho bastante proveitoso da Escola da Zona Rural, uma vez que o professor da referida Escola, durante as observações realizadas em suas aulas, tinha sido mais enfático em solicitar dos alunos a atenção redobrada quando da análise de dois ou mais textos, de modo a perceber se eles eram semelhantes, se divergiam em relação à temática ou aos pontos de vista, se eram contrários entre si, ou, de outra maneira, se eram complementares.

De modo geral, a atenção dos alunos no teste deveria estar voltada para os estilos utilizados por uma mesma autora, em textos com propósitos diferenciados: enquanto o primeiro texto utilizava-se de dados e argumentos que corroboravam com a ideia de que vários adolescentes acometidos por acne recorriam a formas alternativas para solucionar tal problema, o segundo, ao contrário, lançou mão de percentuais como forma de evidenciar o que havia sido colocado anteriormente pela autora.

No que se refere ao estabelecimento da relação entre textos, foi observado um baixo desempenho dos alunos da Escola da Zona Urbana. Isso proporciona uma preocupação, haja vista que estamos nos referindo a um texto informativo, cuja característica principal é parecer unívoco, sem pretensões de variações entre um leitor e outro. Conforme Liberato e Fulgêncio (2012, p. 154) pontuam, no texto informativo, “Procura-se excluir, desde logo, qualquer interpretação subjetiva ou pessoal [...]”; ou seja, “[...] é, na medida do possível, um exemplo de ‘obra fechada’”. Em síntese, o tratamento atribuído a esses gêneros deve ser basicamente o mesmo.

No que se refere ao reconhecimento de posições distintas relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema (Descritor 21), constatamos que, embora fosse solicitada a atenção dos pesquisados para tais ideias, os alunos da escola da Zona Urbana não obtiveram grande êxito, demonstrando pouca habilidade quando da ativação de esquemas cognitivos capazes de proporcionar inferências, análises e sínteses na construção dos significados propostos pelo texto em uso.

Tal desempenho insatisfatório, acreditamos, pode estar associado à falta de habilidade dos discentes em recorrer à paráfrase, conforme eles expuseram no quesito 7 do questionário proposto (Você consegue parafrasear mentalmente um determinado trecho, com suas próprias palavras?), em que aproximadamente 50% dos pesquisados revelaram não recorrer a esta

estratégia, o que tornaria o texto mais inteligível, atribuindo um novo enfoque para o seu sentido. Propomos que o trabalho em sala por meio de paráfrase também aconteça rotineiramente, uma vez que, através dela, o leitor aprendiz poderá demonstrar que conseguiu entender a ideia de determinado texto de forma mais clara.

Na sequência, direcionamos nossa análise para os percentuais sobre a competência em estabelecer relações entre partes de um texto, entre a tese e os argumentos, entre causa e consequência e as relações lógico-discursivas, além da identificação da tese e do conflito gerador de um texto, bem como a diferenciação entre as partes principais e as secundárias (Descritores 2, 8, 11, 15, 7, 10 e 9) que compõem o Tópico IV, cujo tema é Coerência e coesão no processamento do texto. As características em estudo nesse tópico estão voltadas para os critérios de cotextualidade, definidos primeiramente por Beaugrande e Dressler (1981 apud Marcuschi, 2008), com uma perspectiva de texto respaldada na sua potencialidade como princípio comunicativo.

Concordamos com Marcuschi (2008) que um texto produzido carrega consigo três aspectos que se encontram articulados: os linguísticos (o ato de fala verbalmente produzido), os aspectos sociais (situação sócio-histórica) e os cognitivos (relacionados aos conhecimentos investidos). Isto é, relações de interdependência são traçadas, quer seja por parte do autor e do leitor, quer seja pelo ato de produção e de recepção do texto.

Dessa forma, os critérios de coerência e de coesão representam a cotextualidade que se responsabiliza pelas regras que moldam não só o sistema da língua, mas também a sua funcionalidade e operacionalidade.

De acordo com os resultados apresentados nesse tópico, podemos constatar que a habilidade para estabelecer relações entre partes de um texto, entre tese e argumentos, entre causa e consequência e entre as relações lógico-discursivas, foi aprimorada a partir da ênfase atribuída ao trabalho por meio das condições de textualidade propostas pela SD elaborada pelo professor pesquisador. Percebemos, da mesma maneira, um aperfeiçoamento em relação à habilidade de diferenciar a representatividade das informações principais e das secundárias, considerando, assim, que todo e qualquer texto denota “uma atividade sistêmica de atualização discursiva da língua na forma de [...] gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 97).

Por outro lado, duas situações diferenciadas nos chamaram a atenção em relação ao Tópico IV: primeira, as duas escolas divergem em relação aos percentuais atribuídos ao Descritor 7, o qual avalia a habilidade de o leitor conseguir identificar a tese em determinado

texto. Diante das observações feitas durante as aulas dos professores da Escola da Zona Urbana e da Zona Rural, pudemos constatar que o motivo da discrepância tenha ocorrido porque o segundo professor não se restringia em focalizar exclusivamente a habilidade solicitada naquele enunciado, ativando, assim, os esquemas cognitivos dos alunos de maneira mais eficaz.

Propomos, então, que um trabalho mais eficiente em relação à identificação da tese em textos estaria voltado para as estratégias que possibilitassem ao aluno identificar a ideia de afirmação do autor a respeito de determinado assunto, por meio de questionamentos, tais como: como o autor discorre sobre esse tema? Que posição assume, que ideia defende? O que quer demonstrar? Assim, seria possível despertar no aluno leitor que a reflexão ocorre por meio da análise, da comparação e do julgamento das ideias contidas no texto.

A segunda situação diz respeito ao resultado insatisfatório de ambas as instituições em referência à identificação do conflito gerador do enredo e dos elementos que constroem a narrativa (Descritor 10). Observamos que, inicialmente, faltou aos alunos/leitores recorrerem ao título como estratégia facilitadora para a compreensão do texto. Tal constatação encontra respaldo nas observações feitas durante as aulas do professor da Zona Urbana e do professor da Zona Rural, em que foi-nos possível perceber que a utilização dessa estratégia nas salas de aula observadas não acontece de maneira constante. Nesse aspecto, é fato que todo professor precisa tornar-se um agente de letramento com vistas a ampliar os conhecimentos do seu aluno.

Percebemos, também, que outro fator prejudicial à compreensão leitora foi a ausência do conhecimento de algumas expressões conotativas, as quais sinalizavam pistas pelas quais os leitores poderiam seguir.

Em seguida, apresentamos as reflexões que têm como base o desempenho discente em relação à identificação dos efeitos de ironia, do uso da pontuação, da escolha de uma determinada palavra ou expressão ou dos recursos ortográficos e morfosintáticos (Descritores 16, 17, 18 e 19), os quais constituem o Tópico V, que faz referência às Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido, dos quais os textos fazem uso, não como forma de aparentar um suposto “vale-tudo” em relação à compreensão, mas sim como uma das maneiras de demonstrar as pretensões de sentidos no uso constante da língua.

Pudemos destacar, com base nos descritores 16, 18 e 19 que compõem o Tópico V, a melhora considerável do desempenho dos alunos pesquisados em relação ao reconhecimento dos efeitos de sentido presentes nos textos. Vale ressaltar que o trabalho intensificado a partir de fatores preponderantes, tais como: a atenção do leitor para aspectos como a ironia e o humor,

além do uso da pontuação, do léxico e de recursos ortográficos diversos, permitiu explorar, assim, os jogos de linguagem capazes de aprimorar o espírito crítico com vistas à produção de sentidos.

Nessa lógica, ratificamos que o ato de ler deve constituir-se como uma ação que extrapola a simples decodificação do vocábulo. Pesquisas, feitas durante as últimas cinco décadas, têm direcionado o estudo sobre a leitura com foco para outras capacidades que devem estar envolvidas no processo. Conforme Rojo (2009, p. 77) destaca,

A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas. (grifos do autor)

Em outras palavras, é fato que a leitura tem percorrido um *continuum*: da compreensão do texto com foco na extração de informações trazidas pelo texto, inicialmente, passando pela interação entre leitor e o autor, por meio de pistas capazes de mediar essa parceria, chegando ao estabelecimento da relação entre outros textos, com vistas ao desenvolvimento de novos discursos, de novos textos.

Por último, diante dos resultados não satisfatórios acerca da identificação das marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (Descritor 13, Tópico VI), propomos que, durante as aulas de leitura, seja direcionada a atenção dos alunos para os recursos da linguagem que se encontram presentes no texto, além do conteúdo expresso por ele. Ou seja, é importante destacar que o uso especial de algumas expressões ou palavras pelo locutor demonstram intenções.

Nessa perspectiva, diante de conceitos e metodologias adequadas à nova geração de falantes – mais participativos, mais democráticos, mais tecnológicos – os professores apresentam duas reações sobre o ensino da gramática: ou tentam modificar as estratégias de ensino, ou permanecem na abstração da perspectiva tradicional.

Assim, é inevitável que um misto de insegurança e insatisfação tenha conduzido os professores a revisitar teorias, a aprender autodidaticamente, a participar de formações continuadas, no intuito de se inserirem nesse quadro de novas práticas de ensino a fim de corresponder com as demandas sociais e de melhorar o ensino-aprendizagem da língua materna, principalmente no que diz respeito aos eixos leitura e escrita, ancorados aos demais: escuta, oralidade e, especialmente, análise linguística.

No entanto, ao se tratar do ensino de análise linguística, as práticas permanecem inalteradas, pois ainda prevalece uma gramática descontextualizada, irrelevante para a competência comunicativa dos falantes. De acordo com Marcuschi (2008), essas práticas ainda continuam presas à noção de língua como sistema composto por estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais, desprezando aspectos relevantes como o funcionamento e o contexto no qual ela está inserida. Isto é, fenômenos culturais, históricos, sociais e cognitivos são relevantes na relação dialógica entre os interlocutores. Nessa perspectiva, “a língua é mais que um simples instrumento de comunicação; mais do que um código ou uma estrutura” (MARCUSCHI, 2008, p. 241).

Quando investigamos os dados percentuais de acertos desvelados pelas avaliações 1 e 2, em relação ao Tópico VI, sobre Variação Linguística, foi possível verificar que não se trata de estabelecer uma concepção sobre um ensino de gramática apenas; mas de propor uma ampliação do processo ensino e aprendizagem a partir da concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, a serviço da atuação social, contemplando a tríade mensurada nos PCN (1998) USO-REFLEXÃO-USO, de forma a contribuir para a constituição de sujeitos leitores e escritores competentes.

5 Considerações finais

Durante décadas, a leitura foi conceituada como uma prática hierarquizada e linear nas escolas, onde só se aprendia de maneira compacta e ritualizada, defendendo a falsa ideia de que a aprendizagem da língua ocorria uniformemente.

Pelo contrário, as heterogeneidades presentes em sala de aula demonstrarão que as divergências vão se apresentar tanto durante a velocidade de leitura de cada aluno, quanto em relação ao conhecimento gramatical internalizado; ora durante a capacidade de encontrar informações, ora na inserção do leitor no mundo ilusório, fantástico. Ou seja, não se tornam relevantes para o ensino de Língua Portuguesa, apenas, as diferenças linguísticas, mas também as culturais e sociais, as quais se tornam indispensáveis para uma aprendizagem efetiva.

Nesta pesquisa destacamos que a leitura deve ocorrer como um processo interativo entre indivíduos, uma vez que, assim como a instituição escolar, essa prática está vinculada às estruturas socioculturais historicamente construídas. Para isto, elencamos como ponto central da pesquisa analisar como alunos do 9º ano de escolaridade se utilizavam de estratégias, com vistas a uma leitura mais eficiente.

Assim, foi-nos possível detectar, primeiramente, que poucos alunos recorrem às estratégias como auxílio para uma interpretação eficaz do texto. Em segundo lugar, pudemos perceber que a prática de leitura proposta pelos professores em sala de aula está atrelada à noção de estudo da língua: geralmente, variando entre expressão do pensamento e comunicação. E, finalmente, conseguimos verificar que a utilização de estratégias, tais como: ativação dos conhecimentos prévios, elaboração de hipóteses, compreensão dos implícitos e explícitos, entre outras, durante a leitura possibilita ao aluno um melhor aproveitamento do texto, caracterizando-o como um usuário profícuo da língua.

Os resultados apontaram, também, que a compreensão dos implícitos, a ativação dos conhecimentos prévios, a atenção à ideia fundamental e aos argumentos, entre outras, devem ser ensinadas em sala, com vistas a serem ativadas e/ou fomentadas por qualquer leitor em situação de planejamento da leitura, bem como de comprovação, de revisão e de controle do que se lê. Ou seja, o professor e os seus alunos podem partilhar de métodos que proporcionem uma leitura competente e autônoma, confirmando, assim, nossas hipóteses de que as atividades cognitivas ativadas por meio de estratégias subsidiam os alunos na intenção de um planejamento da tarefa de leitura e seu posicionamento diante dela, o que faz com que os discentes tornem-se proficientes na língua em seus vários usos sociais.

Nesse sentido, a partir das análises realizadas e das observações feitas em sala de aula, podemos tecer as seguintes conclusões sobre as atividades de leitura:

- ✓ Alguns elementos, tais como: título, gráfico, tabela, fonte, ilustração, autor, tipo e gênero textuais, imagem, presentes nos textos, não recebem a devida atenção dos alunos durante a interpretação, embora representem recursos relevantes na superfície textual;
- ✓ Ao se depararem com o conteúdo do texto, poucas vezes os alunos recorrem aos conteúdos afins, os quais são necessários para atualização dos conhecimentos prévios;
- ✓ Embora empreguem esforços no uso de hipóteses, previsões e conclusões, os professores apresentam certa dificuldade em transpô-las para o trabalho em sala de aula, e os alunos aparentam certa ineficiência em aplicá-las, caracterizando uma possível limitação de ambos;

- ✓ Ao trabalhar a leitura, tem-se tornado restrita a atuação do professor para o momento durante e após o processo, desprezando-se a antecipação do conteúdo e perpetuando, assim, a visão limitada de leitura;
- ✓ A ideia de leitor ativo coaduna-se com a de ensino de estratégias de leitura, na intenção de torná-lo capaz de construir seus próprios significados e utilizá-los de maneira competente e autônoma.

Convém ressaltar que, nesta pesquisa, destacamos as competências citadas por meio dos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB como aptidões básicas capazes de aproximar o leitor de qualquer texto proposto, revelando seu conhecimento do mundo letrado.

Por fim, reconhecemos que o ensino de leitura está vinculado, também, ao trabalho diário e incessante com as estratégias de leitura aqui discutidas, e cabe ao leitor proficiente da língua fazer uso delas no intuito de tornar mais efetiva e prazerosa a leitura, sendo capaz de repercutir positivamente no número crescente de leitores competentes.

Referências

- ANDRADE, C. D. **Antologia poética**. 35. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor**. Trad. de Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes Editores, 2013a.
- KLEIMAN, A. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes Editores, 2013b.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2009.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2013.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LIBERATO, Y.; FULGÊNCIO, L. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. São Paulo: Contexto, 2012.

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

PERINI, M. A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1998.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Artigo recebido em: 21.07.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016

Construindo um Pacto Social em sala de aula de Língua Portuguesa **Building a Social Contract in a Portuguese Language classroom**

Clarissa Mieko Luiz Ishikawa**
Neusa Salim Miranda**

RESUMO: O presente artigo traz os resultados analíticos obtidos a partir de uma etapa do projeto interventivo desenvolvido no trabalho de conclusão final de mestrado no PROFLETRAS/UFJF. O objetivo dessa etapa foi a ressignificação das práticas interacionais e linguísticas em uma sala de aula de Língua Portuguesa. As ações para enfrentamento do cenário vivenciado foram estruturadas a partir, sobretudo, da análise diagnóstica do discurso discente fundamentada pela Semântica de *Frames*. Pouco propícia ao processo de ensino aprendizagem, a classe era marcada por conflitos, desorganização, desagregação e violência. Nossa meta foi restaurar, de forma democrática e cooperativa, os papéis desempenhados pelos sujeitos na cena aula, legitimando a Autoridade docente e o protagonismo discente, de modo a criar condições adequadas à promoção do letramento. Tomando como fundamentos o Protagonismo Juvenil, a Autoridade e Autoria e a promoção de uma Educação Linguística e de Valores, estruturamos a prática interventiva. As ações desenvolvidas visaram à formulação pelos discentes de um Pacto Social para a sala de aula. Organizado a partir da construção consensual de regras de convívio, o Pacto Social contemplou princípios como respeito, corresponsabilização, cooperação e autonomia. Sua elaboração e gerenciamento promoveram o restabelecimento da cena aula. Como resultados mais expressivos do percurso interventivo, destacamos a parceria docente/discente na construção do conhecimento, a criação de um espaço prolífico ao diálogo aberto e engajado, a recuperação da Autoridade docente pelas vias de uma prática mais autoral e a assunção pelo discente de uma postura crítica, reflexiva e ativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação linguística. Protagonismo discente. Autoridade e Autoria. Ambiente escolar.

ABSTRACT: This article presents the analytical results obtained from a stage of the intervention project developed in a Professional Master's Thesis at Universidade Federal de Juiz de Fora. The purpose of this stage was the resignification of interactional and linguistic practices in a classroom of Portuguese Language. Actions to face the experienced scenery were structured especially from the diagnostic analysis of students' speech based on Frame Semantics. Unfavorable to teaching and learning process, the classroom was marked by conflict, disorganization, disintegration of relationships and violence. Our goal was to democratically and cooperatively recover the roles played by the subjects in the classroom, thus legitimizing the teacher's authority and the students' role in order to create suitable conditions for literacy. The interventional practice was elaborated building on assumptions of youth participation, Authority and Authorship, as well as on the promotion of Language and Value-based Education. The actions developed were aimed at having students formulate themselves a Social Contract for the classroom. Based on a consensus for coexistence rules, the Social Contract included principles such as respect, co-responsibility, cooperation and autonomy. The preparation and management of this Social Contract promoted the recovery of the classroom. The most significant results of the intervention practice were the teacher-student partnership for knowledge construction, the creation of a fruitful space for an open and engaged dialogue, the recovery of the teacher's authority by means of a more authorial practice, and the students' adoption of a critical, reflective and active attitude.

KEYWORDS: Linguistic education. Youth participation. Authority and authorship. School environment.

* Profissional da área de educação, Mestra em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora, graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Valença, FAFIVA, com Especialização em Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro de Ensino Superior de Valença.

** Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1972), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1980), doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000) e pós-doutorado em Linguística pela Universidade Mackenzie. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Juiz de Fora. Hoje atua na graduação em Letras e no PROFLETRAS.

1 Introdução

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

A “crise na/da educação” tem sido amplamente discutida na contemporaneidade e o discurso educacional e seus pressupostos colocados em xeque. O produto oferecido, construído sobre a égide do eterno e sustentado na preservação e transmissão de uma tradição, não encontra espaço nesses tempos líquidos (BAUMAN, 2011a). A educação, cujo papel seria o de fornecer ao homem “a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (COSTA; VIEIRA, 2006), não tem alcançado seu objetivo.

Reflexos desse descompasso podem ser verificados no cotidiano escolar. Amplamente mapeada por inúmeros pesquisadores (MIRANDA, 2005, 2007, 2009, 2011, 2012; LIMA, 2009, 2014; BERNARDO, 2011; FONTES, 2012, SIQUEIRA, 2013; LOURES, 2013), a crise instaurada nas salas de aula convoca ao repensar do cenário educacional, marcado pela opacidade de valores nas relações interacionais, por distintas formas de violência, de incivilidade, desinteresse e desordem.

É nesse cenário de crise que se insere nossa pesquisa intitulada “A resignificação das práticas interacionais e linguísticas na sala de aula de Língua Portuguesa”, desenvolvida e defendida como Trabalho de Conclusão Final (ISHIKAWA, 2015) no PROFLETRAS – FALE/UFJF em agosto de 2015 e vinculada ao macroprojeto “Ensino de Língua Portuguesa – da Formação docente à sala de aula” (MIRANDA, 2014). A pesquisa se configurou como uma pesquisa-ação participativa (MORIN, 2004) de natureza interventiva, com duração de um semestre, e teve como locus investigativo uma classe de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro, onde a professora-pesquisadora atua como regente de turma da disciplina Língua Portuguesa.

Composta por 25 alunos, a sala de aula apresentava um cenário marcado pela apatia, desmotivação, conflitos, desorganização, desagregação e formas veladas de violência. Nenhuma prática educacional parecia captar a atenção dos discentes. Diante disso, tornou-se imperativo o repensar do processo de ensino e aprendizagem de modo a recuperar a cena aula, criando um ambiente humano propício às metas de letramento.

Tendo por pilares os princípios do *Protagonismo Juvenil*, a noção de *Autoridade e Autoria* e o equacionamento de uma educação linguística e de valores para a construção do *Ambiente escolar*, nosso percurso interventivo, em consonância com o que postula Bauman (2011b), entende que a educação e a aprendizagem, para terem validade no mundo líquido moderno, precisam ser “contínuas e vitalícias” (BAUMAN, 2011b).

Uma educação que tenha esses atributos, pontua Bauman (2011b), auxilia os indivíduos em seu percurso comum de “empoderamento”. Este implica tanto a capacidade de participar das cenas interacionais presentes na sociedade como agir sobre elas influenciando-as. Em suma, exige tanto o desenvolvimento de habilidades pessoais quanto sociais. Uma educação vitalícia centrada no “empoderamento” permite, segundo o sociólogo, a reconstrução do espaço público tornando a “coabitação humana um cenário hospitaleiro e amigável para a cooperação mutuamente enriquecedora de homens e mulheres” (BAUMAN, 2011b, p. 194). Retomando Dominique Simon Rychen, Bauman (2011b) afirma que o fortalecimento da coesão social, o desenvolvimento da consciência e responsabilidades sociais são metas societárias e políticas importantes. Desse modo, para ele a habilidade imprescindível para que haja a chance de conceder à esfera pública a condição de ressurreição é a de interação com os outros.

A partir dos pilares anunciados, nossas ações investigativas e interventivas tiveram como sujeitos os participantes centrais da cena escolar, o professor e o aluno. Ressignificar as relações professor/aluno, aluno/aluno de modo a recuperar e legitimar os papéis desempenhados por esses indivíduos na cena aula constituiu-se como meta.

O projeto compôs-se de duas etapas, uma diagnóstica e uma interventiva. O diagnóstico inicial feito pelo docente-pesquisador foi complementado pela voz discente, mediante relato de experiência escolar, submetido a um método de análise do discurso (MIRANDA; BERNARDO, 2013; MIRANDA; LIMA, 2013) baseado na Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1982) e no projeto lexicográfico FrameNet (www.framenet.icsi.berkeley.edu). Para o exercício hermenêutico sobre os discursos utilizaram-se outros campos do saber como a Sociologia (BAUMAN, 2011a, 2011b) e a Antropologia Evolucionista (TOMASELLO, 1999).

Como pilares principais do processo interventivo, tomamos a construção do *Ambiente Escolar* mediante o equacionamento entre *Autoridade e Autoria* (ARAÚJO, 1999; LA TAILLE, 1999; AQUINO, 1998, 1999, 2014; GUZZONI, 1995), *Ambiente Escolar* (DOLZ; SCHNEWLY, 2004; MIRANDA, 2005, 2014; TOGNETTA; VINHA, 2008; ARAÚJO, 1996, 2004, 2007; LA TAILLE, 2009), *Protagonismo Juvenil* (COSTA; VIEIRA, 2006) e

Aprendizagem. Fundamentam as propostas de Leitura e Escrita os autores Solé (1998), Koch (2002), Miranda (2006), Rojo (2009), Kleiman (2009) e Geraldi (2012).

A intervenção estruturou-se em dois projetos interdependentes: 1. “Reconfigurando o cenário de aprendizagem”; e 2. “Aliando novas tecnologias de ensino ao programa curricular de Língua Portuguesa”. O primeiro focalizou a criação de um ambiente físico e humano propício ao processo de ensino e aprendizagem; o segundo centrou-se na construção de práticas de ensino de linguagem mais instigantes para o professor e para o aluno de modo a despertar, neste último, o estímulo pelo aprendizado.

No presente artigo, apresentamos na Seção 2 (Pressupostos teóricos – ressignificando o Ambiente Escolar) as bases semânticas de nosso trabalho diagnóstico inicial (Semântica de *Frames*) e as categorias teórico-analíticas centrais que sustentam a etapa interventiva (*Autoridade e Autoria; Protagonismo Juvenil; Ambiente Escolar*). Na Seção 3, trazemos as escolhas metodológicas que implicam a definição de uma pesquisa de natureza interventiva (pesquisa-ação participativa), apresentando ainda os procedimentos metodológicos diagnósticos e seus fundamentos. Indicadores de resultados da etapa diagnóstica inicial de nossa pesquisa-ação são apresentados na Seção 4, assim como é descrita uma etapa do processo interventivo – A construção de um Pacto Social – recortada para este artigo. As considerações finais são enfeixadas na Seção 5.

2 Pressupostos teóricos – ressignificando o *Ambiente Escolar*

Como anunciado, esta seção tem como foco os fundamentos do diagnóstico inicial (2.1), baseado na análise semântica de *Relatos de Experiência* discentes, e as categorias centrais que se constituem como pilares para a construção do Ambiente Escolar em nosso processo interventivo (2.2), trazendo ainda as hipóteses interventivas delas decorrentes.

2.1 Os fundamentos da etapa diagnóstica inicial

Tendo o discurso discente como objeto (cf. Seção 3), elegemos como categoria analítica central o conceito de *frame*, constructo derivado da Semântica de *Frames* (FILLMORE, 2009; SALOMÃO, 2009), um dos modelos teóricos mais expressivos da Linguística Cognitiva, e do projeto lexicográfico computacional herdeiro deste modelo – a *FrameNet*.

Em uma apresentação abreviada da Semântica de *Frames*, pode-se afirmar que este modelo representa uma perspectiva diferenciada no que se refere à abordagem do sentido das palavras, envolvendo o caráter empírico do processo de significação. Assim, a Semântica de *Frames*, postula Fillmore (2009), considera a palavra não somente em sua materialidade linguística, portadora de um significado, que unido a outros produz o sentido maior do texto, mas também, as motivações que impulsionam uma comunidade de fala a criar determinada categoria representada pela palavra. Para o autor:

As palavras que evocam frames em um texto revelam a multiplicidade de maneiras com que o falante ou autor esquematizam a situação e induzem o ouvinte a construir uma tal visualização do mundo textual que motive ou explique os atos de categorização expressos pelas escolhas lexicais observadas no texto. (FILLMORE, 2009, p. 29)

O termo “*frame*”, conceito nuclear dessa teoria, corresponde “a qualquer sistema de conceitos relacionados de tal modo que para entender qualquer um deles é preciso entender toda a estrutura na qual se enquadram” (FILLMORE, 2009, p. 25). Assim, ao descrever uma cena cognitiva como o evento comercial, esclarece o autor, são evocados, por exemplo, os verbos “comprar” ou “vender”. Esses verbos se relacionam, na medida em que evocam a mesma cena esquemática. Compondo a cena, aparecem os Elementos de *Frame* (EF): vendedor, mercadoria, dinheiro e comprador. Dependendo do verbo utilizado, no entanto, a cena é perspectivada de maneira diferente, colocando em relevo determinado elemento (Ele _{vendedor} vendeu o carro _{mercadoria}; Ele _{comprador} comprou o carro _{mercadoria}).

Fillmore (2009) explica que a visualização que o intérprete faz do mundo textual atribui a esse mundo tanto uma perspectiva quanto um contexto. A ênfase que confere à continuidade entre linguagem e experiência é um ponto crucial deste modelo semântico. Desse modo, os significados das palavras e os *frames* evocados são construídos e necessitam ser considerados dentro do contexto cultural em que surgem. Indivíduos diferentes em culturas diversas conceptualizam suas experiências de formas também diversas.

A *FrameNet*, um projeto lexicográfico computacional desenvolvido na Universidade de Berkeley¹ (FILLMORE; LOWE; BAKER, 1998; FILLMORE; JOHNSON, 2000; JOHNSON

¹ Outros projetos aos moldes da FrameNet têm sido desenvolvidos para outras línguas como Alemão, Japonês, Espanhol, Português e Sueco. Para o Português, temos a FrameNet Brasil (<http://www.ufjf.br/framenetbr/>). Este é um projeto de notação lexicográfica que está criando para o Português brasileiro um recurso de consulta on-line com base na Semântica de *Frames* e apoiado em evidências extraídas de corpus (SALOMÃO et al., 2013).

et al., 2003) e herdeiro da Semântica de *Frames*, empresta à análise dos discursos suas categorias – Unidade Lexical (UL), entendida como “um pareamento de uma palavra com um significado” (JOHNSON et al., 2003, p. 9), Elementos de Frame (EF) que, para Ruppenhofer et al. (2010), são os participantes de uma cena evocada e podem constituir-se como centrais ou não centrais, e relações (relações entre *frames*).

Esse instrumental teórico deu cientificidade à análise do discurso empreendida neste estudo, permitindo a construção de um relevante diagnóstico sobre a perspectiva dos discentes acerca da realidade vivenciada, como buscaremos demonstrar nas Seções 3 e 4.

2.2 As categorias centrais do processo interventivo

A – Autoridade e Autoria

A crise da sala de aula evidenciada por Miranda (2005, 2006, 2007, 2009, 2011, 2012) tem como fortes indicadores a fragmentação dos papéis dos sujeitos que compõem a cena aula e o não reconhecimento da assimetria existente entre eles.

Aquino (2014), Miranda (2005) e Puig (2000 apud ARAÚJO, 2007) consideram a assimetria como traço inerente às instituições escola e família, sustentando que cada participante destas cenas deve possuir um papel social diferente que implica responsabilidades específicas. La Taille (1999), na mesma direção, sinaliza a importância da legitimação dos papéis na cena escolar e do reconhecimento da *Autoridade*.

Perrenoud (2005 apud AQUINO, 2014) pontua que a autoridade se constitui como uma relação de poder, mas “um poder legítimo, em democracia, é um poder negociado, discutido, institucionalizado. Não é o poder do mais forte ou do mais esperto, mas o poder de uma pessoa ‘autorizada’ a exercer autoridade” (PERRENOUD, 2005 apud AQUINO, 2014, p. 40). Desse modo, nessa relação professor/ aluno que visa à emancipação do segundo, o reconhecimento do professor enquanto ‘autoridade’ passa pela legitimação do seu papel institucional.

Para Prairat (2011 apud TEIXEIRA, 2014, p. 41), a autoridade educativa não é “uma vontade que se opõe ou impõe a outra vontade para subjugar-la, mas uma vontade que se une a uma vontade crescente para ajudá-la a querer”. Para o autor, a recusa da influência docente impede a dinâmica de construção do processo pedagógico, visto que inviabiliza o trabalho conjunto entre professores e alunos. O não reconhecimento da autoridade gera a crise da autoridade. Do ponto de vista antropológico, a localização do professor à frente de seu aluno

em uma escala hierárquica, esta não verticalizada, mas sim horizontalizada, é legitimada por sua *experiência, anterioridade, sabedoria e cultura*.

Em síntese, a autoridade de que falam muitos autores (ARAÚJO, 1999; FURLANI, 1987 apud GUZZONI, 1995; DAVI; LUNA, 1991 apud GUZZONI, 1995, dentre outros) é aquela adquirida por competência, tendo por base o respeito mútuo, associada à noção de admiração, fundada na influência e prestígio daquele que demonstra competência sobre algo.

Outros pesquisadores do ambiente escolar (LIMA, 2009; BERNARDO, 2011, FONTES, 2012; SIQUEIRA, 2013; LOURES, 2013) têm trazido fortes indicadores de que o não reconhecimento da condição de anterioridade do docente tem gerado a crise da transmissão. De igual modo, dentro do presente estudo, os resultados diagnósticos auferidos pela voz do docente-pesquisador e dos discentes apontaram para a necessidade de recuperação da “*Autoridade*” (Da minha autoridade!) de modo a se estabelecer uma cena interacional propícia ao processo de ensino-aprendizagem, confrontando o cenário de desinteresse, desordem, incivilidade. Desta necessidade, recorta-se a primeira hipótese interventiva deste estudo:

Hipótese 1: a *Autoria* do professor sobre sua prática constitui-se como um fundamento indispensável à recuperação de sua *Autoridade*.

Assumimos, portanto, que só a adoção de uma postura protagonista diante do seu saber tornará o professor capaz de provocar inspiração e inquietação no discente. O docente de que falamos não é aquele que, como pontua Chauí (1980 apud AQUINO, 2014), diz “faça como eu”, mas sim o que diz “faça comigo”.

Assim, uma meta da pesquisa-ação desenvolvida em minha sala de aula consistiu, pois, em redescobrir minha força criativa de modo a resgatar a curiosidade do meu aluno e seu desejo pelo objeto do conhecimento, muitas das vezes adormecido por condutas mecânicas de ensino que passei a reconhecer em minha prática.

B – Protagonismo Juvenil

A vivência no mundo líquido, afirma Bauman (2011b), exige para o percurso de “empoderamento” dos sujeitos uma educação que tenha como atributos “para sempre enfrentar”, “jamais estar completada” e ser “vitalícia”.

Assim, ante a realidade enfrentada em minha sala de aula e a necessidade de ressignificar este espaço de intervenção, adotamos como valor a ética trazida pelo Protagonismo Juvenil.

A escolha por uma perspectiva de protagonismo do jovem para gerir o projeto é extremamente coerente com nosso percurso interventivo. Essa metodologia educacional sustenta princípios que dialogam com os nossos anseios de incitar o engajamento e a participação consciente, ativa e responsável dos jovens, objetivando a conquista de um Ambiente Escolar mais solidário e cooperativo.

O Protagonismo Juvenil compreende um tipo de educação voltada para as práticas de cidadania. Valoriza, portanto, a ação democrática em que o jovem toma seu lugar de decisão e livre participação, responsabilizando-se no processo. Ele se configura como uma “estratégia propiciadora do desenvolvimento pessoal dos adolescentes, assim como do desenvolvimento de qualidades que os capacitam para ingressar, permanecer e ascender no mundo do trabalho” (COSTA; VIEIRA, 2006 p. 21), pautando-se na ideia de cooperação e não na competição natural sustentada pela ética capitalista.

Esse conceito trata da força transformadora dos adolescentes e da criação de espaços propícios ao diálogo entre jovens e adultos, oportunos à expressão de sua criatividade de maneira responsável. A participação do adulto como mediador no processo é de suma importância, pois os adolescentes estando em condição de autonomia relativa (COSTA; VIEIRA, 2006) e, portanto, ainda em desenvolvimento, necessitam de uma diretividade democrática. Para os autores, é necessária “uma forma de direcionamento que, em vez de inibir, estimule o exercício de níveis crescentes de autoconfiança, de autodeterminação e de autonomia” (COSTA; VIEIRA, 2006, p. 24).

Costa e Vieira (2006) indicam a necessidade do estabelecimento de uma corresponsabilidade entre jovens e adultos no decorrer dos acontecimentos, resultando em uma atuação conjunta. Aos primeiros devem ser dadas as perguntas e não as respostas, de modo que conscientes de si e do meio em que vivem se orientem e façam as melhores escolhas. Uma educação voltada para a formação de um jovem autônomo, solidário e competente deve, assim, ser sustentada por quatro pilares: *aprender a ser*, *aprender a conviver*, *aprender a fazer* e *aprender a aprender*.

Como apontam as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), mais do que reconhecer símbolos ou reproduzir dados, é preciso participar socialmente, de

forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado. Formar-se para a vida.

É importante ressaltar que “o protagonismo juvenil é uma forma de atuação com os jovens, a partir do que eles sentem e percebem de sua realidade. Não se trata de uma atuação para os jovens, muito menos de uma atuação sobre jovens” (COSTA; VIEIRA, 2006 p. 23), desse modo o papel do jovem não é simbólico e nem deve ser motivado por recompensa material. Seu papel ativo na interação com seus pares permite que evolua. Além disso, possibilita o surgimento de lideranças positivas beneficiadoras na organização do processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto de suma importância é que a ação protagonista, mesmo centrada na força da atuação jovem, não “abre mão da figura da autoridade moral e intelectual, não autoritária; do professor como coordenador do processo educacional” (ARAÚJO, 1996, p. 108). O professor é um mediador que equaciona seu saber aos saberes dos alunos. Não é quem determina tudo, nem o que permite aos alunos fazê-lo. Ele é quem conhece os objetivos pedagógicos, por isso precisa atuar de maneira coparticipativa junto aos discentes.

Se como afirma Tomasello (1999), os seres humanos aprendem com o outro, mas, mais substancialmente, através do outro, parece-nos não haver caminho mais fecundo à promoção de nossa tarefa do que a ação educativa partilhada, de forma democrática e cooperativa.

Firmada nestes pressupostos, a segunda hipótese condutora de minha ação como pesquisadora-participativa assim se desenhou:

Hipótese 2: o *Protagonismo juvenil* constitui-se como um fundamento indispensável à resignificação do *Ambiente Escolar*.

C – Ambiente Escolar

Partindo da ideia de que um ambiente físico e humano propício se faz necessário para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, tornamos explícita em nossa proposta uma educação que implicasse o equacionamento de uma *Educação linguística* e uma *Educação de valores* (MIRANDA, 2005).

A propósito da *Educação linguística*, Miranda (2005) argumenta acerca da cena interacional e do que torna possível o efetivo processo de ensino e aprendizado. Para a autora, implica o domínio das regras presentes no jogo interacional, ou seja, há que saber o “momento

de falar”, o “o que pode ser dito”, o “como pode ser dito” e, sobretudo, o momento de silêncio e escuta (MIRANDA, 2005). Entendendo linguagem como ação conjunta (CLARK, 1996 apud MIRANDA, 2005), pressupõe-se a necessidade de que a atenção e as intenções dos sujeitos (a saber, professor/ aluno) sejam partilhadas, para que, na corresponsabilização da cena aula, se construa efetivamente um ambiente prolífico.

Miranda (2005), em seu artigo “*Educação da Oralidade ou Cala a boca não morreu*”, evoca uma “pedagogia do silêncio”. Evidencia a necessidade de uma consciência acerca das posturas interacionais e linguísticas a serem tomadas diante do mundo como aprendizado dos princípios de cidadania. Para a autora é preciso que a educação linguística seja considerada como elemento de ensino, já que:

Saber falar inclui não só a competência natural para expressar-se em sua ou em outra variante de LM, mas, em instâncias da vida pública, em cada gênero de encontro, saber calar-se, saber o que falar, como falar e saber quem pode falar. E esse precisa ser um conteúdo de ensino desde os primeiros dias de escolaridade, por tratar-se de um aprendizado da cultura, de nossa herança letrada. Em outras palavras, ninguém nasce sabendo como se portar em gêneros de oralidade pública, institucional. Assim é que, originários de práticas sociais tão diversas e à periferia do mundo letrado e de seus padrões civilizatórios, nossos meninos, em grande maioria (inclusive aqueles não excluídos em termos de bens materiais), não reconhecem, de fato, as regras, as hierarquias de papéis discursivos ou sociais que instituem os diferentes gêneros de oralidade formal, institucional. (MIRANDA, 2005, p. 4-5)

O ensino da oralidade aparece legitimado também em documentos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, 2000). O valor das interações dialogais na cena aula já é reconhecido como prolífico à construção do conhecimento, mas, como sinalizam os documentos, é preciso que os gêneros da oralidade sejam ensinados e contextualizados. Dolz e Schneuwly (2004), cuja análise pauta-se no ensino do francês, destacam o fato de que o oral não está bem compreendido como objeto autônomo de trabalho escolar e permanece bastante dependente da escrita (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 139). Para os autores, é de importância crucial a sistematização das características do oral a ser ensinado, de modo que este se torne um objeto de ensino reconhecido como tal pela instituição escolar.

A propósito da equação proposta com a *Educação de Valores*, Miranda (2005) reivindica uma agenda ético-moral para o ensino da LP e evoca um diálogo interteórico.

Vivendo em tempos de “valores em crise” (LA TAILLE; MENIN, 2009), e não de uma “crise de valores”, o compromisso e a ação da escola se tornam imperativos. “Os valores não são nem ensinados, nem nascem com as pessoas. Eles são construídos na experiência significativa que as pessoas estabelecem com o mundo”, afirma Araújo (2007). O espaço escolar torna-se, assim, fundamental para a obtenção de vivências sociais e para o desenvolvimento da moralidade, que, segundo La Taille e Menin (2009), relacionam-se à qualidade das interações que se apresentam nos espaços sociais nos quais o indivíduo se insere.

A escola é um ambiente promissor para a construção de valores que tenham como base a cooperação, o diálogo, a noção de equidade e, conseqüentemente, o respeito mútuo. Endossamos, assim, a necessária oferta de práticas educacionais pautadas em princípios éticos e morais, aliadas à reflexão acerca das condutas interacionais e linguísticas, em especial, nos espaços públicos. É, pois, desta forma, que, abarcando a equação desejada, firma-se a 3ª hipótese interventiva deste estudo:

Hipótese 3: a equação entre *Educação linguística* e *Educação de valores* constitui-se como um fundamento indispensável à ressignificação do *Ambiente Escolar*.

3 Metodologia: definições, procedimentos e fundamentos

A metodologia utilizada no trabalho foi a pesquisa-ação-participativa. A pesquisa-ação (MORIN, 2004; THIOLENT, 2011) configura-se como um método com vistas a uma ação estratégica e que requer a participação contínua dos sujeitos envolvidos no projeto. A validade desse tipo de pesquisa situa-se no entrelaçamento entre teoria e prática, em sua natureza processual e no seu contexto de emersão. Como aponta Morin (2004), ela não tenciona eliminar as visões filosóficas, distanciadas e experimentais, mas focalizar o estudo de campo. Volta-se para o saber prático, buscando desnudar a multiplicidade de questões que o envolvem, e situar suas interações dentro de uma dimensão global.

Morin (2004) define a pesquisa-ação-participativa como

[...] aquela que visa a uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso, isto é, de uma ação individual em uma prática coletiva eficaz e incitante, e de um discurso espontâneo em um diálogo esclarecido, e, até, engajado. Ela requer um contrato aberto e formal (preferencialmente não

estruturado), implicando em participação cooperativa e podendo levar até à co-gestão. (MORIN, 1986, p. 331 apud MORIN, 2004, p. 60)

O discurso assumido pela pesquisa-ação participativa ou integral toma o homem como sujeito de sua história (MORIN, 2004). Valoriza sua participação ativa e seu potencial transformador desencadeado pela construção, por meio do diálogo com os pares, de uma consciência crítica. Há uma valorização do vínculo entre teoria e prática e o favorecimento da interdisciplinaridade.

Essa proposta de pesquisa atende de modo eficiente aos estudos centrados no âmbito educacional, pois nela o ator é também pesquisador, na medida em que constrói sua perspectiva de trabalho de “dentro da situação”. Essa postura, que implica o despertar do espírito investigativo no professor, torna-o sujeito ativo e engajado no processo de construção do saber e possibilita a abertura de caminhos fecundos tanto para a melhoria educacional quanto para a ressignificação da profissão e a recuperação da autoestima docente. O valor da adoção da pesquisa-ação-participativa, assim, está na agregação do saber teórico ao conhecimento empírico do professor.

Em termos de procedimentos, a pesquisa foi estruturada em duas etapas, uma diagnóstica e outra interventiva. Em sua etapa diagnóstica inicial, fizemos uso de dois instrumentos investigativos: (i) um questionário semiaberto, voltado para o delineamento do perfil social e cultural dos sujeitos participantes da pesquisa e (ii) uma proposta de construção de um *relato de experiência* escrito pelos sujeitos acerca de suas vivências no âmbito escolar.

A escolha do *relato de experiência* se justifica pelo fato de esse tipo de produção permitir a reconstrução das experiências vividas em um determinado contexto. Nesse ponto, ressalta-se o papel da narrativa que, para Bruner (1997[1990] apud NÓBREGA; MAGALHÃES, 2012), é uma fonte “organizadora da experiência humana”. O autor adota uma perspectiva de análise da narrativa considerando o contexto e a cultura das histórias em si, tomando como relevante sua ambientação (NÓBREGA; MAGALHÃES, 2012). Como afirmam Nóbrega e Magalhães (2012), a narrativa pode ser vista como “um lócus da (re)construção identitária”, por meio dela, os sujeitos dizem quem são, no que acreditam e o que desejam.

A análise dos dados coletados por esses instrumentos implicou os seguintes procedimentos:

- (i) Questionário semiaberto: análise quantitativa e qualitativa dos dados;

- (ii) *Relato de experiência*: digitação e organização do *corpus*, etiquetagem de modo a preservar a identidade do aluno, análise semântica (anotação de *frames* e Elementos de *Frames* (EFs) nos termos da *FrameNet*) (cf. Subseção 2.1), para posterior mapeamento da frequência de ocorrência de *frames* e EFs e leitura interpretativa dos resultados, de natureza interdisciplinar (BAUMAN, 2011a, 2011b; TOMASELLO, 1999, dentre outros).

O procedimento explicitado em (ii) foi adotado a partir de um modelo de análise do discurso que vem sendo desenvolvido em nosso macroprojeto (MIRANDA, 2014; MIRANDA; BERNARDO, 2013).

A validade desse modelo de análise é que, por meio do mapeamento dos *frames* evocados, obtêm-se subsídios para a compreensão da perspectiva discente instaurada sobre a experiência vivida. Não se trata, pois, de desvelar a “realidade”; não há esta ilusão da “verdade” a ser “revelada” nas aulas de Língua Portuguesa. Dito de outro modo, nosso propósito é, através das pistas linguísticas erguidas no *Relato de experiência*, mapear, mediante o conceito de *frame*, o modo como a comunidade em estudo conceptualiza suas vivências, colocando em foco, pela reiteração, as mais significativas.

4 O diagnóstico inicial e uma etapa interventiva – construindo o Pacto Social

O diagnóstico inicial, obtido a partir dos dois instrumentos utilizados, permitiu a construção de um retrato mais fidedigno do cenário analisado e dos sujeitos investigados (4.1), levando-nos a um planejamento mais seguro da intervenção, da qual recortamos, na presente seção, uma etapa (a construção do Pacto Social) para descrever e avaliar a partir dos resultados alcançados (4.2).

4.1 A análise diagnóstica

Reportando de modo sucinto os resultados auferidos pela análise diagnóstica inicial, formamos o desenho do seguinte quadro.

Em relação ao instrumento 1 (Questionário sobre perfil socioeconômico e cultural), o que se verifica é que a maioria dos sujeitos investigados pertence à faixa de idade correspondente à série que cursa, o que configura a baixa frequência de retenção escolar neste grupo. Pertencentes a camadas populares da sociedade, provenientes de famílias com grande

número de membros (4 – 7 indivíduos), 45% deles não possuem a configuração familiar tradicional e 80% segue alguma orientação religiosa. Os pais, quase em sua totalidade, possuem baixo nível de escolaridade (10% das mães e apenas 5% dos pais possuem o Ensino Médio Completo; o ensino superior aparece em 5% dos pais e 0% das mães) e se apresentam pouco integrados ao cotidiano dos adolescentes (65% marcaram como “não frequentes” atividades como assistir à televisão ou comer à mesa com os pais; 45% nunca fazem programas de lazer com os pais; o diálogo a respeito da escola também é considerado como “não frequente” por 50% dos alunos e por 30% deles como inexistente). Os discentes, em percentual significativo, sinalizam preocupação com o comprometimento e a pontualidade na execução de suas atividades, mas apontam horas dedicadas ao estudo como restritas à escola. Como formas de letramento local, temos o uso expressivo da tecnologia – internet e televisão. Demarcamos também a pouca frequência à leitura de livros (65% raramente e 15% nunca leem) e a sinalização da prática de esportes (20%) como a principal forma de lazer.

O que transparece, pois, nestes dados, é um repertório estreito de práticas de letramento, sobretudo aquelas do âmbito familiar que possibilitam os primeiros aprendizados para a vivência em sociedade. Também fica claramente marcada a necessidade de um efetivo trabalho com a leitura na escola, de modo que esta se torne um valor para os alunos. A escolha por atividades que propiciem o contato humano direto, como o esporte e a prática religiosa, indica o destaque dado ao mesmo tempo às relações humanas e à posição de protagonismo desejada pelos discentes. Essas constatações contribuíram para a formulação do desenho interventivo.

Quanto aos resultados auferidos pela análise semântica do instrumento 2 (Relato de experiência), nove são os *frames* mais evocados (Gráfico 1).

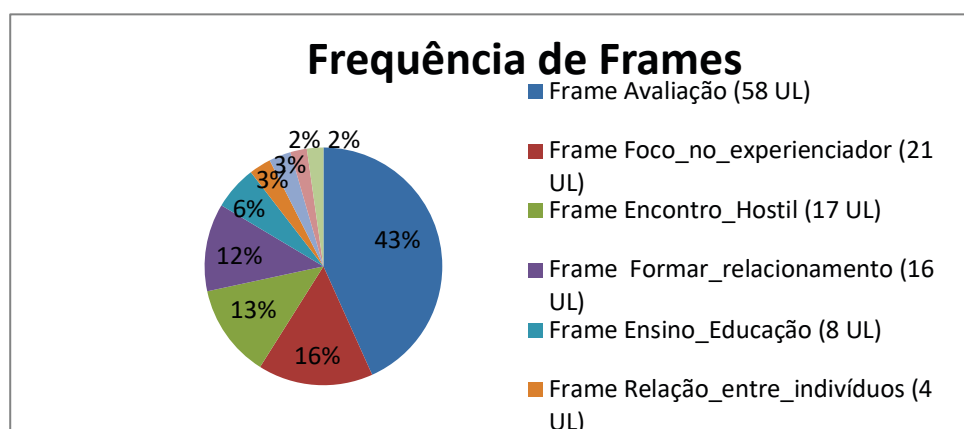


Gráfico 1 – Ocorrências de *frames*
Fonte: dados da pesquisa.

Os dois *frames* mais evocados pelos alunos, como mostra o gráfico 1, foram *Avaliação* (Ex.: *Minha experiência positiva foi quando eu fui destaque da turma pela primeira vez. E a negativa foi quando eu tirei minha primeira nota vermelha e as vezes que fui para direção*) e *Foco_no_Experienciador* (Ex. *eu gostava do tempo quando eu tinha um 10 anos eu acho é por que a matéria da escola era mais fácil e não tinha muita responsabilidade como agora.*). Ambos envolvem as emoções em torno da vida escolar, prevalecendo uma memória positiva dos eventos e dos sujeitos (58 ocorrências positivas e 19 negativas). O *frame* *Relembrar_experiência*, com apenas 4 ocorrências (Ex.: *Eu nem gosto de lembrar disto porque foi muito feio o meu tombo, porque todos os que estavam no pátio do colégio viram, eu fiquei muito sem graça.*) também trouxe ao discurso experiências passadas.

Em seguida, a frequência aponta para os *frames* *Encontro_Hostil* (17 ocorrências) (Ex. *Quando eu fui suspenso por querer brigar com o professor, com os colegas que estudavam comigo.*) e *Formar_Relacionamento* (16) (Ex.: *onde [escola] conheci minhas melhores amigas e a gente é melhores amigas até hoje.*), que, de forma negativa e positiva, respectivamente, evocam as relações entre os participantes do cenário escolar. O *frame* *Relação_entre_Indivíduos* (4) (Ex.: *Thaynara continuou sendo minha verdadeira amiga desde pequena, estava comigo nos dias ruins e bons, e ela foi um anjo que o Senhor me mandou, apesar de nossas brigas sempre continuamos amigas.*), com enquadre semelhante, evoca relações positivas. *Ensino_Educação* (8) (Ex.: *eu gabaritei a prova e a professora falou que eu estava de parabéns.*) e *Estudar* (3 ocorrências) (Ex.: *professora falou que haveria uma prova na quarta e eu anotei e comecei a estudar.*), em perspectivas distintas, evocam mais diretamente o processo de ensino e de aprendizagem. Em número reduzido, aparece, por fim, o *Desejo* (3) (Ex.: *tive que parar de estudar na 2º e na 5ª série por problemas de família e queria até desistir.*).

A ocorrência expressiva dos *frames* *Foco_no_Experienciador* e *Avaliação* permitiram-nos entrever no discurso discente o desejo de participação ativa, corresponsabilização e conseqüente valorização. O anseio é por um ambiente escolar marcado pelo comprometimento e pela harmonia com sujeitos que respeitem e sejam respeitados, como afirma o aluno “*bom mesmo era quando eu estudava numa escola que todo mundo era responsável e ninguém fazia bagunça [...]*”.

Com relação à escola e ao professor, verificou-se que estes têm seu papel simbólico reconhecido pelo aluno, embora a pouca frequência do *frame* *Ensino_Educação* e do *frame*

Estudar evidencie que o processo de ensino-aprendizagem e as matérias escolares não são os elementos colocados em relevo no espaço escolar. Os professores aparecem evocados, de modo mais expressivo, pelos frames de *Avaliação*, *Foco_no_experienciador* e *Formar_relacionamento*. São avaliados como bons professores aqueles que são “*legais*”, “*amigos*”, “*educados*”, “*ensinam bem a matéria*” e “*que não faltam*”. Os professores considerados ruins, por sua vez, são os que não cumprem com seu papel pedagógico; são faltosos e não ensinam a matéria (Ex.: *a escola onde eu estudei era muito ruim porque [...] os professores mais faltavam do que vinham, e quando vinham não dava a matéria direito [...]*).

A expressiva ocorrência do *frame* *Formar_Relacionamentos* (somado a *Relação_entre_indivíduos*, *Relembrar_experiência* e *Desejo*) evidencia o patamar elevado de valoração que as relações humanas e os laços sociais formados na escola possuem para esses sujeitos, transcendendo as experiências de aprendizado. A aluna afirma: “*ganhei amigos que não dá para esquecer, eu evolui, cresci, mas sei que aqui ganhei mais uma enorme família para a vida toda*”, outro afirma “*aqui conheci várias pessoas interessantes professores legais que me deram conselhos*”. As memórias mais significativas dos vínculos afetivos com colegas e professores mostram que a *amizade* é um valor para os alunos.

Por meio do *frame* *Avaliação* e do *frame* de *Encontro_hostil* verificou-se que das 17 ocorrências, em 15 delas o EF agressor é o aluno e que essas situações de violência aparecem perspectivadas como componentes das experiências negativas, sinalizando-nos a não naturalização delas pelos discentes. Esse resultado reafirma também o valor atribuído às relações sociais pelos alunos, que buscam a reconstituição dos laços desfeitos pelo conflito, mesmo quando eles próprios são os protagonistas das ações agressivas.

4.2 Uma etapa interventiva – a construção de um Pacto Social

Estruturado o diagnóstico, passamos à intervenção constituída de dois projetos: 1. “Reconfigurando o cenário de aprendizagem”; 2. “Aliando novas tecnologias de ensino ao programa curricular de Língua Portuguesa”.

Dentro do Projeto 1, para apresentação neste artigo, recortamos a etapa voltada para a construção consensual de regras de convívio em sala de aula, tencionando a elaboração de um Pacto Social. É válido ressaltar que ficou demarcado pelo diagnóstico inicial que os discentes reconhecem o valor dos laços construídos, da escola, do professor e assumem uma postura de não naturalização da realidade apresentada. Contudo, o cenário escolar não era na prática

tomado como ambiente de aprendizagem, com regras legítimas. A figura do professor não tinha sua autoridade reconhecida e a postura discente (apatia, desmotivação, desagregação) se mostrava incompatível para o alcance das metas de letramento.

Fundamenta nossa meta específica a tese de que regras fazem parte de qualquer instituição educativa e são essenciais para a qualidade nas relações (TOGNETTA; VINHA, 2008). A discussão acerca de sua construção precisa, desse modo, ganhar espaço na escola. Como pontua La Taille (1996 apud TOGNETTA; VINHA, 2008), as regras devem ser refletidas, suas razões de ser e o porquê dos comportamentos esperados. A aceitação da regra, mesmo aquela elaborada pelo grupo precisa ser fundamentada em *princípios*, estes são para o autor, o espírito das regras. Importante pontuar que os princípios não se referem ao como agir, mas sim em nome do que agir (TOGNETTA; VINHA, 2008). Na construção das normas, os valores são, assim, o destino ou o fim a ser alcançado.

Passamos, assim, a apresentar os passos que compuseram essa etapa.

A etapa interventiva em foco, compondo parte do Projeto 1, foi organicamente estruturada em seis passos, com a duração de quatro semanas: i. Dinâmica de sensibilização: quebrando a cabeça ii. Construindo o perfil dos sujeitos que compõem a turma; iii. Reconfigurando os grupos; iv. Elaborando regras de convivência; v. Discutindo e elegendo regras – o Pacto Social; vi. Criando uma música a partir das regras eleitas. Esses passos foram continuamente revisitados e entrelaçados dado o caráter processual da intervenção. Apresentamos essas etapas a seguir:

- i. *A dinâmica de sensibilização: quebrando a cabeça* – Para motivar os discentes, propusemos uma dinâmica baseada em um jogo de quebra-cabeça. Escolhemos previamente dois quebra-cabeças diferentes, de 100 peças cada. As peças de ambos os quebra-cabeças foram misturadas e dispostas em dois grupos de envelopes de cores diferentes, de modo que cada grupo recebesse um total de 60 peças de um quebra-cabeça e 40 de outro. A tarefa dos alunos, divididos em dois grupos e cientes das regras da dinâmica, foi montar o quebra-cabeça que lhes coube em menos tempo que o outro grupo. Nessa proposta, o trabalho cooperativo dos alunos na construção de um projeto comum dentro de cada grupo foi colocado em relevo. Ao mesmo tempo, de modo velado, a ação fomentou uma interdependência entre os grupos de modo que a progressão de um só era possível com a contribuição do outro, uma vez que uma das regras instituía a necessidade de trocas de peças entre os grupos. A

atividade, partindo de uma experiência concreta, objetivou preparar o aluno para uma posterior reflexão sobre si e o outro, sobre a importância de seu papel cooperativo e, assim, preparar os alunos para a proposta de construção de regras consensuais de convívio em sala de aula.

- ii. *Construindo o perfil dos sujeitos que compõem a turma* – O foco da ação foi o reconhecimento do perfil dos sujeitos que compunham a turma. Buscando montar outro quebra-cabeça – a sala de aula – expusemos no *Data Show* uma imagem contendo estereótipos de alunos componentes de uma turma. A proposta era reconhecer-se na imagem e registrar no papel em branco, previamente entregue, que tipo de aluno eles eram, pontuando características psicológicas e comportamentais que observavam em si. Feito isso, misturaram-se os papéis contendo a autoimagem do discente para que a leitura de cada perfil fosse realizada por um colega. A partir da leitura, o registro de cada indivíduo era feito no quadro pela docente que, em parceria com a turma, organizava os distintos perfis em grupos de semelhança.
- iii. *Reconfigurando os grupos* – Tendo os alunos inicialmente sido agrupados por semelhança de perfis construídos na etapa anterior (cf. ii), foi proposta a eles uma nova divisão, qual seja, a formação de quatro grupos de modo que cada equipe fosse constituída de indivíduos detentores de perfis diferentes. O objetivo da proposta era estimular o trabalho colaborativo e promover maior integração. Por meio da dissolução das chamadas “panelinhas”, levar os discentes à reflexão sobre o valor da heterogeneidade para a construção de um projeto comum.
- iv. *Elaborando regras de convivência* – Retomando o entendimento dos discentes sobre o conceito de regra e o seu respectivo sentido, estabeleceu-se uma discussão partindo da observação das regras propostas no jogo da dinâmica 1, e de suas observações pelos grupos, e das regras vigentes na escola. Divididos em grupos – construídos na etapa anterior – os alunos tiveram como meta a elaboração de dez regras que tivessem como objetivo a melhoria do convívio em sala de aula e do processo de ensino e aprendizagem.
- v. *Discutindo e elegendo regras – o Pacto Social* – Esta etapa pautou-se no debate e na eleição das dez principais normas que regeriam a sala de aula. Após apresentação oralizada das propostas elencadas em cada grupo e da verificação da existência de regras semelhantes, o registro foi efetuado. Para as regras diferentes, instituiu-se,

após a discussão delas, a votação. Eleitas as regras, os discentes se reorganizaram novamente, agora em dois grupos maiores, para a fabricação de um cartaz único em que se evidenciaria o Pacto Social criado consensualmente. A etapa teve como objetivo conscientizar os alunos acerca do valor das regras quando construídas consensualmente e levá-los a experienciarem práticas mais democráticas na escola.

- vi. *Criando uma música a partir das regras* – Como etapa culminante, foi proposta aos alunos, organizados em dois grupos maiores, a criação de uma música que tivesse como tema as regras formuladas consensualmente por eles. A inserção dessa etapa se deu pelo fato de a música constituir-se quase como elemento identitário na vida dos jovens, captando, por isso, sua atenção. A escolha do gênero musical, assim como a elaboração da letra da canção foram decididas, em conjunto, por cada grupo. A dinâmica de realização das canções dividiu-se em: produção, ensaio e apresentação. A etapa de ensaio foi realizada por eles fora do horário de aula. Essa proposta teve como objetivos propiciar maior integração da turma em torno de um projeto que unisse o aprendizado e o lúdico, estimular a criatividade, a sensibilidade e a interação, além de promover maior difusão das regras por meio da canção.

Traçados os passos desta dinâmica que ocupou todo o cotidiano de minha sala de aula durante quatro semanas, sem ser, portanto, uma ação pontual e esporádica, passemos aos resultados.

Aos meus olhos acostumados à desatenção e ao desinteresse, a experiência transformadora vivida em sala de aula pareceu, a princípio, uma “miragem”. Difícil acreditar que, em tão pouco tempo, transformações tão profundas pudessem se operar em minha sala de aula.

De fato, sem miragem ou milagre, o segredo estava em uma prática feita “com” os alunos e não “para” os alunos. Assim, verificamos, como primeiro resultado, o desenvolvimento de uma noção de “pertencimento”. Alterações no nível de responsabilidade e no engajamento perante a proposta, que passaram a chamar “nosso projeto”, foram se tornando evidentes. A corresponsabilização dos sujeitos passou, gradativamente, a imbuir de valor a meta de construção de um espaço agradável e educativo, tornando-a possível.

Inseridos em um *frame* de atenção conjunta, os partícipes centrais da cena aula – professor/aluno – recuperaram seus papéis. As dinâmicas de interação potencializadas pelas atividades realizadas em grupo permitiram o estreitar de laços e a possibilidade de diálogo mais

fluido entre os discentes, que passaram a regular o tom de voz, gerenciar o uso do celular e advertir os seus pares acerca de algum desvio de conduta. Estes já não respondiam de modo agressivo.

O Pacto Social firmado pelos alunos resultou no seguinte conjunto de regras: “1. Organização da sala de aula feita diariamente pelos alunos; 2. Uso do celular nas horas certas (pesquisas) e em horas vagas; 3. Pontualidade de alunos e professores; 4. Respeito entre professores e alunos e entre alunos e alunos; 5. Uma vez por mês os professores proporcionarem aulas mais dinâmicas para os alunos; 6. Respeito ao patrimônio da escola; 7. Decisões que afetam a turma serem sempre votadas pela turma; 8. Criar grupos de estudo; 9. Ser responsável com a matéria e as atividades; 10. Fazer silêncio no momento da explicação”.

É interessante pontuar que as regras privilegiadas ratificam o que verificamos no diagnóstico do discurso discente que mostrou o valor das relações humanas, a importância do espaço escolar – duas regras em prol de sua conservação foram selecionadas (regras 1 e 6) –, o desejo de protagonismo – evidenciado na norma 7 – contemplando ao mesmo tempo a autonomia dos indivíduos e a importância da coletividade, o reconhecimento do papel do professor e o de si mesmos e da postura de ambos para um percurso educacional efetivo (regras 2, 3, 4, 8, 9 e 10). Também ficou demarcado o desejo por práticas escolares mais instigantes (regra 5). O entendimento do aluno de que o professor é o agente criador dessa prática evidencia também o valor simbólico que ele possui.

A seriedade demonstrada na construção do Pacto Social de convivência evidenciou uma postura colaborativa por parte dos discentes. Esse reconhecimento da validade da regulação do espaço escolar em prol da convivência e do aprendizado permitiu que as aulas transcorressem de modo agradável e que os objetivos pedagógicos pudessem ser efetivamente alcançados.

A dinâmica de formação dos grupos associada à criação das regras é outro ponto a ser destacado. A presença de indivíduos com diferentes perfis dentro das equipes, em lugar das “panelinhas” produziu maior unidade à classe e contribuiu para os resultados alcançados enriquecendo os diálogos, fomentando o debate de ideias e trazendo, em especial, a inclusão dos “diferentes” (os mais frágeis e silenciosos e mesmo os mais rebeldes e alheios). As situações-problema que se apresentaram colaboraram para o amadurecimento das relações entre os sujeitos. Quando pareciam desagregados, a unidade impressa pelo projeto se fazia ainda mais evidente, uma vez que havia empenho na superação do problema para o alcance da meta.

O projeto potencializou o reconhecimento da individualidade do discente, sem, no entanto, obscurecer o senso de coletividade. Comportando-se de modo mais seguro e crítico, discentes que geralmente se mostravam tímidos e se eximiam de opinar passaram a querer se expor.

Aguçada a postura crítica, os alunos transcenderam a esfera da sala de aula e começaram a questionar medidas tomadas pela escola e condutas de profissionais atuantes no espaço escolar. Posicionamentos julgados por eles como incoerentes como o uso de aparelhos eletrônicos e bonés serem proibidos para alunos, mas livremente utilizados por inspetores e demais funcionários no momento do trabalho, receberam críticas severas. Os discentes passaram a “incomodar”, gerando certa “indignação” por parte do corpo diretivo.

As mudanças comportamentais em muitos alunos foram bastante perceptíveis. O tom de voz, o vocabulário e a postura, muitas vezes agressivos, foram sendo substituídos por uma predisposição ao diálogo e a “escuta”. Condutas de reconhecimento de si e do outro se ampliaram, evidenciadas pelo desenvolvimento de uma consciência acerca da autonomia individual.

Quanto ao cumprimento das tarefas, a melhora foi significativa tanto nas atividades executadas em sala quanto nas enviadas para casa. A indisciplina assistida na ausência do professor em sala, sobretudo, na “troca de horários” – quando os alunos comumente saíam de sala – reduziu-se bastante. Ao toque do sinal para a comutação dos professores, os alunos desta turma aguardavam a minha chegada em sala.

Tognetta e Vinha (2008), legitimando nossa linha reflexiva, sinalizam que é preciso a aceitação interior da norma pelo educando, caso contrário, os educadores tornam-se exteriores ao sujeito. Isso implica uma postura de “obediência superficial e heterônoma” por parte dos discentes, ou seja, o cumprimento das regras apenas na presença da autoridade que as institui. Na conduta discente, o que verificamos foi o comprometimento sem a “vigilância”. Uma atitude refletida, portanto, mais autônoma.

Neste percurso gerador de alterações tão significativas na cena aula, a promoção de um espaço fecundo ao diálogo, tornando possível a discussão de ideias e o aprendizado, foi uma das conquistas mais expressivas. Representou uma efetiva educação para a cidadania. Esta tão carente na sociedade e, sobretudo, na instituição “escola”, onde o que se tem observado, muitas vezes, é a inabilidade de “ouvir” e “aceitar” que haja opiniões divergentes sem transformar um

debate em uma cena bélica. Nesse contexto, a formação de indivíduos menos radicais, mais ponderados e que efetivamente dialogam é de fundamental importância social.

5 Considerações finais

O percurso interventivo apresentado neste artigo, centrado na reconstrução do cenário interacional de minha sala de aula de Língua Portuguesa, colocou em relevo os dois atores mais importantes do processo de ensino e aprendizagem, a saber, professor e aluno, promovendo a legitimação de seus papéis. Por meio da promoção de uma experiência significativa, cuja proposta de enfrentamento da realidade vivenciada promoveu vivências mais democráticas para os alunos no ambiente escolar, conquistamos um espaço mais prolífico ao diálogo. Cresceram as possibilidades para o exercício da autonomia discente e para o diálogo aberto e engajado, o que impregnou de significado as interações em sala de aula. Na ampliação desses espaços de corresponsabilização e discussão, ficaram demarcados o valor efetivo da participação discente e o fortalecimento da minha Autoridade enquanto docente.

Fundamentado em uma ética protagonista e em uma equação entre educação linguística e de valores, o Projeto 1 possibilitou, em etapas posteriores, um trabalho prolífico de escrita e leitura (Projeto 2: Aliando novas tecnologias de ensino ao programa curricular de Língua Portuguesa). O sucesso dessas práticas, antes marcadas em minha experiência pelo insucesso, ratificou, assim, as hipóteses interventivas firmadas neste estudo (cf. Subseção 2.2) de que “Autoridade e Autoria docentes, Protagonismo Juvenil são ingredientes fundamentais à construção de um Ambiente Escolar favorável à convivência e ao aprendizado”.

Os legados dessa prática construída na parceria docente/ discente, materializados em valores como respeito, cooperação, comprometimento, corresponsabilização e protagonismo, evidenciam o potencial transformador que um projeto educativo pode adquirir na formação do jovem – e de um professor – para a vida em sociedade.

Referências

- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, ano 29, n. 47, 1998.
- AQUINO, J. G. (Org.) **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999.
- AQUINO, J. G. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ARAÚJO, U. F. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, J. (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

ARAÚJO, U. F. **Assembléia escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004.

ARAÚJO, U. F. A educação e a construção da cidadania: eixos temáticos da ética e da democracia. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BAKER, C. F.; FILLMORE, C. J.; LOWE, J. B. **The Berkeley FrameNet Project**. Berkeley: International Computer Science Institute, 1998.

BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Tradução de Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011a.

BAUMAN, Z. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Rio de Janeiro: Zahar, 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BERNARDO, F. C. **Vida escolar – o mapa da crise sob a perspectiva discente**. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

COSTA, A. C. G.; VIEIRA, M. A. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. São Paulo: FTD; Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.

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

FILLMORE, C. J.; JOHNSON, C. R. **The FrameNet tagset for frame-semantic and syntactic coding of predicate-argument structure**. International Computer Science Institute: ACM, 2000.

FILLMORE, C. J. Semântica de *Frames*. **Caderno de Tradução**, Porto Alegre, n. 25, jul.-dez. 2009.

FONTES, M. R. **Frames e valores – um estudo sobre a normatividade no espaço escolar**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

FRAMENET BRASIL. **FrameNet Brasil**. Disponível em: <<http://www.framenetbr.ufjf.br/>>. Acesso em: 10 out. 2014.

FRAMENET. **FrameNet**. Disponível em: <<http://framenet2.icsi.berkeley.edu>>. Acesso em: 10 out. 2014.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GUZZONI, M. **A autoridade na relação educativa**. São Paulo: Annablume, 1995.

- ISHIKAWA, C. M. L. **A resignificação das práticas interacionais e linguísticas na sala de aula de Língua Portuguesa**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – PROFLETRAS/UFJF/CAPES/FAPEMIG, Juiz de Fora, 2015.
- JOHNSON, C. R.; PETRUCK, M. R. L.; BAKER, C. F.; ELLSWORTH, M.; RUPPENHOFER, J.; FILLMORE, C. J. **FrameNet: theory and practice**. Berkeley: ICSI, 2003.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LA TAILLE, Y. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999.
- LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. et al. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LIMA, F. R. O. **A perspectiva discente do frame aula**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.
- LIMA, F. R. O. **A perspectiva discente sobre a formação profissional em Letras/UFJF – construindo um diálogo interteórico a partir da análise semântica do discurso**. 2014. 241 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
- LOURES, L. F. **A autoimagem do aluno de Português à luz da Semântica de Frames**. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.
- MIRANDA, N. S. Cala a boca não morreu. **Revista da ANPOLL**, Campinas, v. 18, p. 159-182, jan/jun.2005.
- MIRANDA, N. S. **Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania – 1ª etapa**. Juiz de Fora: EDITAL UNIVERSAL – FAPEMIG, 2007.
- MIRANDA, N. S. **Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania – 2ª etapa**. Juiz de Fora: EDITAL UNIVERSAL – FAPEMIG, 2009.
- MIRANDA, N. S. **Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania – 3ª etapa**. Juiz de Fora: EDITAL UNIVERSAL – FAPEMIG, 2011.
- MIRANDA, N. S. **Ensino de Língua Portuguesa – da formação docente à sala de aula – 1ª etapa** PPG Linguística. Juiz de Fora: UFJF/FAPEMIG, 2012.
- MIRANDA, N. S. **Ensino de Língua Portuguesa – da formação docente à sala de aula – 2ª etapa**. Juiz de Fora: PROFLETRAS/UFJF/FAPEMIG, 2014.
- MIRANDA, N. S.; BERNARDO, F. C. *Frames*, discurso e valores. **Revista Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 55, n. 1, p. 81-97, jan.-jun. 2013.
- MIRANDA, N. S.; SANTOS, T. M. B.; DEL-GAUDIO, S. M. A. **Reflexão metalinguística no Ensino Fundamental**. 1a. ed. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG – Coleção Alfabetização e Letramento, 2006. v. 1. 114p.
- MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antropopedagogia renovada**. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NÓBREGA, A. N.; MAGALHÃES, C. E. A. Narrativa e identidade: contribuições da avaliação no processo de (re-)construção identitária em sala de aula universitária. **Revista Veredas On-line**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 68-84, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUPPENHOFER, J.; PETRUCK, M. R. L.; ELLSWORTH, M.; JOHNSON, C. R.; SCHEFFCZYK, J. **FrameNet II: extended theory and practice**. Berkeley: ICSI, 2010.

SALOMÃO, M. M. M. FrameNet Brasil: um trabalho em progresso. **Revista Calidoscópico**, v. 7, n. 3, p. 171-182, set.-dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2009.73.01>

SALOMÃO, M. M. M.; TORRENT, T. T.; SAMPAIO, T. F. A Linguística de *corpus* encontra a linguística computacional: notícias do Projeto FrameNet Brasil. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 55, n. 1, p. 7-34, 2013.

SIQUEIRA, Amanda Cristina Testa. **A Semântica de Frames na análise do discurso discente – traçando o perfil do professor de Português**. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

TEIXEIRA, A. P. **A Semântica de Frames na análise do discurso docente – indicadores de sucesso da prática de ensino de Língua Portuguesa**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática – Um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

TOMASELLO, M. **The cultural origins of human cognition**. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

Artigo recebido em: 21.07.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016

Uma proposta de intervenção para o ensino da literatura afro-brasileira nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

An intervention proposal for the teaching of Afro-Brazilian literature in Portuguese Language classes in middle school

Carlos Augusto de Melo*
Sandra Regina Pereira Gonçalo**

RESUMO: Este texto é o fruto do trabalho desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), *campus* da UFPB, cuja proposta foi, a partir de algumas reflexões sobre a presença da literatura afro-brasileira na escola, elaborar uma proposta de intervenção voltada para as aulas de Língua Portuguesa da turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual na cidade de Boa Ventura na Paraíba. O objetivo principal foi, à luz dos aspectos relacionados aos marcos legais que fundamentaram a Lei nº 10.639/2003, problematizar a inserção da literatura afro-brasileira na escola e sugerir atividades que possam intervir na prática dos(as) professores(as) de Língua Portuguesa no que se refere à abordagem dessa literatura em sala de aula. A proposta de intervenção consistiu na realização de dois questionários investigativos e cinco oficinas literárias em sala de aula com os alunos.

Palavras-chave: Literatura afro-brasileira. Ensino Fundamental. Sala de aula. Língua Portuguesa.

ABSTRACT: This article results from a professional master's degree study developed at Universidade Federal da Paraíba. Building on some reflections on the presence of African-Brazilian literature in the middle school, an intervention was proposed for a 9th year class in the Municipality of Boa Vista, State of Paraíba, Brazil. The main objectives were to discuss aspects related to legal frameworks that underlie Act No. 10639/2003, to bring out the problematic insertion of African-Brazilian literature in middle school classrooms and to suggest activities that can assist Portuguese Language teachers in their practices approaching the African-Brazilian literature in the classroom. The intervention proposal consisted of two questionnaires and five literary workshops in the classroom.

Keywords: African-Brazilian Literature. Middle school. Classroom. Portuguese.

* Professor do Núcleo de Literatura do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) e do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários (PPLET) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

** Mestra em Letras pela UFRN/UFPB Mamanguape-PB. Atualmente é professora de educação básica 3 C II – E E F M Emília Diniz Alvarenga.

1 Introdução

Este texto é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Programa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), *campus* da UFPB, entre 2014 e 2015. O objetivo foi colaborar com o despertar da consciência dos(as) professores(as) para o ensino da cultura e da literatura africanas na escola brasileira, o que, por conseguinte, pode contribuir para a construção da identidade do(a) aluno(a) livres do preconceito racial e outras formas de discriminação, bem como para a formação de leitores críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Segundo Rosilda Alves Bezerra (2015), a aprovação e a implementação da Lei nº 10.639/2003 possibilitaram um novo olhar por parte dos educadores para as Literaturas africanas e afro-brasileiras, pois se tornaram obrigatórias a reflexão e discussão nas escolas e nas salas de aulas sobre a participação dos negros na formação histórica e cultural da nação brasileira. A autora destaca ainda que, após onze anos de vigência da Lei nº 10.639/2003, é possível deparar-se com a busca do poder público em produzir materiais didáticos como livros didáticos e paradidáticos, apostilas, videoaulas e assim por diante, que possam subsidiar os(as) professores(as) na abordagem dessa temática em sala de aula. Um exemplo são os *Cadernos Afro-Paraibanos*, os quais, desde 2012, buscam “colaborar para o conhecimento e autoconhecimento da população negra e, conseqüentemente, para a construção positiva da autoestima e do sentimento de pertencimento desse grupo [...]” (TELLA, 2012, p. 13). Além disso, há os *Cadernos Negros*, de autoria do grupo Quilombhoje, com publicação de vários volumes desde 1978, cujas “poesia e a prosa difundidas nessa série fazem a diferença e produzem o que pode ser observado nas relações de classe e de cor, típicas da sociedade brasileira” (BEZERRA, 2015, p. 83).

Entretanto, é possível notar que a maioria dos livros didáticos do Ensino Fundamental, até agora, como, o livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano, intitulado *Tecendo Linguagens* (2015), organizado pelos autores: Tania Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo, não contém textos de expressões literárias afro-brasileiras.

Essa problemática leva a questionar que, para mudar valores etnocêntricos na sociedade brasileira, as discussões e reflexões acerca da História e Cultura afro-brasileira devem ser iniciadas desde cedo na escola. As crianças do Ensino Fundamental têm o direito de conhecer e de mergulhar no vasto universo das literaturas africanas e afro-brasileiras por meio da leitura

de contos, de poemas, de fábulas e assim por diante. Propor uma reflexão mais ampla a respeito desse tema é fundamental para que se possam mudar aquelas práticas de ensino-aprendizagem tradicionais, responsáveis pela formação de indivíduos e cidadãos brasileiros preconceituosos, racistas e etnocêntricos em suas relações pessoais e sociais. Se um indivíduo se forma culturalmente em um grupo etnocêntrico, há grandes chances de desenvolver sentimentos de superioridade com relação a outros que não participam de seu meio sociocultural, socioeconômico e étnico-racial. No ambiente escolar, percebemos nitidamente os efeitos nocivos ocasionados pela formação docente, práticas pedagógicas e o currículo escolar, que, muitas vezes, conservam as práticas etnocêntricas e encontram-se desvinculados dos conflitos e problemas sociais das relações humanas.

Nesse sentido, destaquemos mais uma vez a importância da cultura e da literatura afro-brasileira no contexto escolar, uma vez que esse espaço deve ser o local primordial para estimular as manifestações do pensamento e das reflexões que levem à formação de cidadãos plenos. Muitos séculos legaram à escola a negação ao povo afro-brasileiro o direito de ver-se inserido como protagonista em sua própria história. Hoje, porém, a Lei nº 10.639/2003 veio direcionar e fortalecer as “Ações Afirmativas”, as quais buscam institucionalizar a inserção positiva dos afro-brasileiros na história do país e incluí-los na sociedade com justiça e valorização.

É possível entender o quanto ela é imprescindível no contexto escolar como mais um instrumento de disseminação do conhecimento sociocultural e histórico das sociedades. Pode-se perceber que o estudo da literatura afro-brasileira como uma vertente literária torna-se um instrumento contundente e significativo para entender melhor e valorizar a história, a cultura, a religiosidade, o folclore, ou seja, a luta e o protagonismo afro-brasileiro ao longo dos séculos.

Formar as crianças e os adolescentes desde cedo para a vivência de valores éticos e morais, torna-se necessário para que dentro do ambiente escolar, lugar de grande convívio entre as diferenças étnico-raciais, haja uma relação saudável e respeitosa entre todos que dela fazem parte. A formação dos estudantes com base em uma vertente literária que mostre o protagonismo afro-brasileiro e dê oportunidade ao(a) aluno(a) por meio da literatura de conhecer e de mergulhar em um universo onde as culturas africana e afro-brasileira sejam vistas de maneira positiva e livre dos estereótipos de sub-raça, de escravismo, de inferioridade, entre outros; é um modo eficaz de fazer com que a escola colabore de forma efetiva e definitiva para reconstrução da história dos povos africanos e afro-brasileiros.

Sendo assim, este trabalho revela a proposta de intervenção nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, com foco no 9º ano, para que, por meio de oficinas literárias, com diversas atividades que podem fazer parte do cotidiano escolar, a cultura e a literatura afro-brasileiras (a literatura, a música, as produções cinematográficas, a fotografia, dança, entre outras), possam propiciar aos(às) alunos(as) e aos(às) professores(as) uma oportunidade de discutir o papel da sociedade na busca de compreender e aceitar a multiplicidade étnico-racial e diversidade cultural do Brasil. Com isso, permite preparar as gerações dentro e fora dos muros da escola para uma convivência sensível e respeitadora.

2 Pressupostos legais

Inicialmente, faz-se necessária a abordagem acerca dos documentos oficiais que serviram de base para a criação, a regulamentação e a aplicação da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, no sistema educacional brasileiro. Porém, com as resoluções, pareceres e portarias a regulamentação e aplicação dessa lei, tornou-se um marco jurídico que pode dar início à transformação na realidade escolar.

A Constituição Federal (1988), no seu art. 215, mostrou-se interessada e preocupada em garantir a todos os cidadãos brasileiros o efetivo exercício dos direitos culturais, o acesso às fontes da cultura nacional e a liberdade das manifestações culturais. Ou seja, percebe-se que há uma preocupação do Governo Federal em institucionalizar como direito legal o acesso à cultura e à participação da pessoa nas diversas manifestações culturais existentes no Brasil, a exemplo dos grupos indígenas e afro-brasileiros citados no art. 215, como manifestações culturais autênticas e dignas de proteção.

Se o direito à cultura é comparado ao direito à vida e à liberdade, é possível afirmar que as manifestações culturais são elementos cruciais para fomentar, no ser humano, o sentimento de pertença à sua nação e ao grupo étnico a que pertence. Observa-se que o direito à cultura, assim como os demais, sofrem ainda hoje várias limitações e censuras. As políticas públicas são, muitas vezes, ineficazes, uma vez que dependem das participações ativas das várias esferas governamentais e dos próprios cidadãos. Além disso, é necessário reconhecer que, em referência aos cidadãos afro-brasileiros, questões como fator socioeconômico, político, histórico estão envolvidos também. A falta de entendimento e, conseqüentemente, de aceitação de determinadas manifestações, como, por exemplo, cultos e celebrações religiosas de origem africana engessam o fortalecimento das diversas culturas no Brasil. A Constituição brasileira

serviu de parâmetro para fortalecer as lutas dos movimentos de negritude, a chamada Frente Negra Brasileira em 1931 (MORAIS, 2009, p. 1). Esses movimentos correspondem às lutas dos afro-brasileiros pelo reconhecimento de seus direitos e pela sua autoafirmação na sociedade.

Quanto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), sabe-se que ela rege sistematicamente o ensino no Brasil, seja ele público, privado, filantrópico ou confessional, nas modalidades do Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Superior, Técnico, Jovens e Adultos e assim por diante. A LDB (Lei nº 9.394/1996) foi aprovada em 20 de dezembro de 1996 e, também, é conhecida popularmente como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem a esse educador e político brasileiro, que foi um dos principais formuladores desta lei.

A Lei nº 9.394/1996 é composta por 92 artigos que versam sobre os mais diversos temas da educação brasileira. Foi na LDB que foi realizada a alteração e acréscimo dos artigos 26-A e 79-B que corresponde à Lei nº 10.639/2003. Os artigos incorporados à LDB em 2003 trouxeram grandes avanços nas discussões acerca do reconhecimento dos direitos da população afro-brasileira, formada por negros e pardos, os quais correspondem a cerca de 50,7% da população no Brasil segundo o Censo do IBGE 2010 divulgado pela página da web DSS Brasil (Determinantes Sociais da Saúde). Essa lei beneficia a representativa população afro-brasileira. Ela avança no sentido de que garante o reconhecimento da história e da cultura dos afro-brasileiros no país.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997) trazem propostas curriculares bem definidas acerca da aplicabilidade dos conteúdos, seguindo o princípio da transversalidade como, por exemplo, “Habitações e organização espacial de diferentes sociedades; Diferentes formas de interação com o ambiente. Mobilidade no espaço: sedentarismo e nomadismo, migrações etc. Espaços de vivência comum para os jogos, as festas etc.” (BRASIL, 1997, p. 46-47), entre outros. Esses temas estão voltados às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte e Educação Física. Outro aspecto inovador apresentado pelos PCNs são os “Temas Transversais” que propõem “questões sociais consideradas relevantes”, “problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal” (BRASIL, 1997, p. 64). Foram selecionados os assuntos: 1. Ética; 2. Meio Ambiente; 3. Saúde; 4. Pluralidade Cultural; 5. Orientação Sexual.

A proposta da transversalidade busca afirmar o fato de que os assuntos acima devem ser inseridos nas disciplinas de forma interdisciplinar. Esse documento merece um olhar mais atento, tendo em vista que, à luz da Constituição de 1988, orienta que eles sejam contemplados

em todas as áreas do conhecimento. Os objetivos consolidam a abrangência das ideias contidas nos PCNs no sentido de formar a pessoa para uma verdadeira cidadania e participação ativa no meio social da qual é participante, perpassando pelo respeito ao outro e a si mesmo, reconhecendo nesse outro um ser humano pleno de individualidade e diferenças. Esse reconhecimento terá como consequência reflexões profundas sobre as relações socioculturais e a busca da vivência do princípio de alteridade, cujos valores incidem em ver no outro aspectos identitários que o tornam um ser único, diferente dos demais, mas não desigual ou inferior, visto que as diferenças sendo culturais ou físicas não impedem de um reconhecer-se e se referenciar no outro (ABBAGNANO, 1998 apud MOLAR, 2008, p. 1444).

No caso do Parecer nº 003/2004 e da Resolução nº 01/2004 do Conselho Nacional de Educação, constata-se que eles regulamentam as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnicas, Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Segundo Fernando Haddad, “tanto o referido parecer como a resolução são instrumentos legais que orientam ampla e claramente as instituições educacionais quanto a suas atribuições” (BRASIL, 2004, p. 2). As leis devem institucionalizar os anseios da sociedade, porém, são as portarias, resoluções e pareceres que regulamentam de forma direcionada e interna o conteúdo delas, fazendo com que cheguem à sala de aula e produzam o efeito desejado.

Em suma, o Parecer é pertinente às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ele visa regulamentar a alteração ocasionada à Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei nº 10.639/2003. Segundo a Portaria nº 99, de 29 de julho de 2009, da SECAD, o Parecer nº 003/2004 “preocupou-se também em fornecer definições conceituais importantes para aqueles(as) que trabalham com a temática, sendo relações étnico-raciais um conceito basilar de toda a política proposta” (SECAD, 2009, p. 18).

Esses documentos destinam-se aos gestores de unidades e sistemas de ensino, aos(as) professores(as), aos orientadores, aos supervisores pedagógicos e a todos os que, de uma forma ou de outra, estão envolvidos na elaboração e na execução de planos educacionais, pedagógicos e de ensino. Eles estão destinados aos pais, aos(as) estudantes e a todos que, em virtude do seu compromisso educacional, queiram ou necessitem buscar orientações para promover discussões e diálogos com colegas, alunos(as), famílias, professores(as) e gestores(as) escolares sobre as relações étnico-raciais e a valorização da história e cultura afro-brasileira.

Em relação ao propósito fundamental da Lei nº 10.639/2003, altera-se especificamente a Lei nº 9.394/1996, com o intuito de incluir, no currículo oficial da Educação Básica brasileira, a obrigatoriedade da abordagem da História e cultura Afro-brasileira: “Artigo 26–A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003, p. 1). Além do que já foi dito, a lei dispõe sobre a inclusão do “Dia Nacional da Consciência Negra” que, a partir do dia em que vigorou a lei, passa a ser comemorada no dia 20 de novembro: “Artigo 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’” (BRASIL, 2003, p. 1). Essa data foi escolhida em homenagem ao dia da morte do negro alcunhado de Zumbi dos Palmares.

Os movimentos sociais negros escolheram essa data como forma de trazer à tona uma questão que o Brasil demorou a admitir como existente e real: o racismo e a discriminação no país. O preconceito camuflado na ideia de que vivemos em uma nação democrática e livre foi alimentado durante décadas, por meio da exclusão e da dificuldade do afro-brasileiro em conseguir ter acesso às escolas, às universidades, à profissionalização e às políticas públicas. Para Gomes (2001), as políticas públicas são ações afirmativas que podem concretizar o princípio da igualdade material e neutralizar diversos efeitos da discriminação, especialmente racial, de gênero, de origem nacional entre outros.

No parágrafo primeiro do Artigo 26, propõe-se uma renovação curricular. Para tanto, os(as) professores(as) devem enfatizar durante as aulas com seus(suas) alunos(as) a cultura africana e afrodescendente, como um patrimônio não material de fundamental importância para a formação da nação brasileira, pois “durante muito tempo, a história se dedicou quase exclusivamente à memória de grupos sociais privilegiados e reconheceu, como dignos de serem preservados, os artefatos culturais produzidos por ou sobre esses grupos” (SALES; SANTOS, 2010, p. 3).

A forma arbitrária de abordagem dos conteúdos referentes aos(às) africanos(os), aos(às) afro-brasileiros(as) e ao continente africano perpassa os discursos dos(as) professores(as) em sala de aula. Essas temáticas são tratadas de modo unilateral, ou seja, abordam apenas o tráfico e a escravidão dos antepassados de descendência africana. Geralmente, o ensino está mais voltado para abordagens que configuravam uma visão estereotipada do afro-brasileiro, ou seja, são apresentados textos e imagens que mostram os negros apenas como escravos vindos do continente africano sem perspectivas e sem memória coletiva.

A escola tem um papel fundamental na propagação e na valorização da cultura, história e religião da comunidade africana e afrodescendente, pois é, a partir da educação, que a sociedade brasileira poderá tomar consciência da importância de se respeitar a “pluralidade cultural” do Brasil e, especialmente, de abolir sentimentos de discriminação racial e preconceitos contra os cidadãos afrodescendentes.

A proposta da promulgação da lei é trazer à tona de forma definitiva e contínua a temática da história e da cultura afro-brasileira no contexto social da escola. A institucionalização e a obrigatoriedade da abordagem sobre essas questões culturais e sociais representaram um grande avanço no currículo escolar brasileiro. A força da Lei nº 10.639/2003 está no fator incontestável de que a população brasileira é formada decisivamente também pelo grupo étnico afro-brasileiro.

3 O ensino de literatura afro-brasileira no contexto escolar

A escola é um espaço heterogêneo por excelência. Nela, o contato com o outro é inevitável, o que permite a construção do conhecimento por meio de trocas e de diálogos entre costumes, culturas e identidades diferentes. Por outro lado, nesse ambiente escolar, que acolhe as diferenças, consolidam-se preconceitos e intolerâncias, evidenciados no cotidiano escolar, nas brincadeiras, nas piadas contra os afro-brasileiros e os homossexuais, nas rotulações discriminatórias, entre outros.

Os currículos escolares brasileiros, formulados a partir de uma visão eurocêntrica, muitas vezes, desprezam a ideia do evidente pluralismo étnico-cultural dos(as) alunos(as). Essa situação contribuiu para a formação de estereótipos criados em relação aos(às) afro-brasileiros(as); outro fator que deve ser considerado é a formação ainda insuficiente oferecida aos(às) professores(as). Quanto a essa questão, Eliana de Oliveira diz que:

[...] E os educadores e responsáveis pela formação de milhares de jovens na sua grande maioria são vítimas dessa educação preconceituosa, na qual foram formados e socializados. Esses educadores não receberam uma formação adequada para lidar com as questões da diversidade e com os preconceitos na sala de aula e no espaço escolar. (OLIVEIRA, 2001, p. 4)

Além desses, outros fatores envolvendo questões socioculturais e socioeconômicas alimentam situações de discriminação no ambiente escolar, cujas raízes contraditórias do preconceito, conservadorismo e desigualdade social são uma herança evidente de uma cultura

de ignorância. Segundo Eliana de Oliveira (2001, p. 1), a teoria do multiculturalismo deve ser fomentada nas escolas, pois esse pressuposto teórico reconhece o direito de ser diferente dos grupos minoritários, como homossexuais, negros, entre outros; e ainda defende o princípio da alteridade por meio da visão filosófica que consiste em “ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro” (ABBAGNANO, 1998 p. 34-35 apud MOLAR, 2008, p. 2).

De fato, é papel da escola, e de todos que dela fazem parte, reconhecer que a sociedade é multicultural e que todos pertencentes ao ambiente escolar (alunos(as), professores(as), pais e funcionários(as)) integram-na com traços culturais, religiosos, morais distintos. O ambiente escolar deve ser responsável por estabelecer um equilíbrio entre esses sujeitos para que o respeito às diferenças possa iniciar na escola e, por meio da formação adequada dos(as) alunos(as) e demais pessoas participantes da comunidade escolar, perpasse os muros da escola, e influencie todas as sociedades.

É possível perceber que, nas escolas, a criança, sujeita às escolhas dos programas curriculares e dos(as) professores(as), é apresentada a culturas e literaturas eurocêntricas. São apresentados cotidianamente livros com textos exaltando costumes e culturas eurocêntricos, nos quais, por exemplo, as histórias e contos infantis raramente trazem um protagonista afro-brasileiro. Esse despreparo da escola quanto à promoção do ensino da cultura afro-brasileira está presente e arraigado no fazer histórico. Alexandra Oliveira e Nogueira Silva alerta que:

A literatura infantil traz para as crianças modelos de valores, comportamentos que tendem a ser imitados, assim a escola provoca a reprodução de uma homogeneidade através de sua tradição e ensino que trazem a marca do eurocentrismo, fato que traz como consequência a supervalorização curricular ao que é europeu ou euro descendente e uma notável negligência às histórias, culturas e contribuições dos povos não brancos, ou seja, negros brasileiros, povos nativos da América, africanos etc. (OLIVEIRA; SILVA, 2014, p. 6)

Consolida-se a ideia de uma escola baseada em aspectos que contrariam o pluralismo étnico-cultural e racial dos(as) alunos(as). A maioria dos educadores não recebeu uma formação adequada para lidar com questões que envolvem diversidade, formas de discriminação e preconceito na sala de aula. Estes(as) professores(as), responsáveis pela instrução de crianças, jovens e adultos, muitas vezes, foram vítimas de uma educação preconceituosa que os (as) formou para atuarem na sociedade.

Os resultados do conservadorismo historicamente excludente dessa formação tornam-se mais evidentes no ensino de literatura. Na escola, há a imposição de leituras de obras

canonizadas e autores consagrados que, durante vários séculos, foram submetidos à análise e aprovação das elites influenciadas pelo pensamento europeu segregador. A exclusão da temática da História e Culturas afro-brasileiras é uma prática comum no ambiente escolar tradicional, mesmo com a existência das leis e resoluções acerca da Literatura afro-brasileira como parte integrante da Literatura Brasileira.

Paradoxalmente, as escolas, espaços privilegiados na concentração de uma significativa diversidade cultural, social, econômica, étnica e ideológica, em sua maioria, fomentam e fortalecem o etnocentrismo e, conseqüentemente, o preconceito e a intolerância. Para Barros (2012), essa falta de reconhecimento efetivo da escola com relação à diversidade cultural, como parte integrante do cotidiano escolar, é uma conseqüência expressiva da ideologia ou mito da democracia racial, disseminado e fortalecido durante todo o período do século XX, o qual partia do princípio de que se “o Estado entendia que não havia racismo, não era necessário desenvolver políticas contra algo inexistente” (TELLA, 2012 p. 45), ou de que, no Brasil, não havia discriminações ou desigualdades étnico-raciais.

Todas essas questões sociais precisam ser trabalhadas em interação com a educação brasileira, como estratégia de corrigir mal-entendidos, desconstruir estereótipos, combater o racismo e enfraquecer uma cultura de violência. Torna-se fundamental apresentar a História, a Cultura e a Literatura afro-brasileira de um modo mais digno e humano, de modo a fazer parte do currículo escolar e estar ao alcance de todos que pertencem ao universo escolar. Para que isso ocorra, é imprescindível a realização de um trabalho contínuo que promova e incentive um efetivo contato com a pluralidade cultural afro-brasileira (BRASIL, 1997, p. 39), iniciando novas leituras da história, religião, cultura e literatura dos povos africanos e afrodescendentes.

Na Educação Básica, evidencia-se que as culturas africana e afro-brasileira ainda são negligenciadas, principalmente no Ensino Fundamental, cujos livros didáticos escolares resistem à inclusão de temas relevantes sobre a África (LEITE, 2009, p. 6). Esse silêncio revela a negação consciente à importante influência africana na formação da identidade nacional brasileira no que diz respeito aos aspectos socioeconômicos, religiosos, linguísticos, entre outros. Segundo Leite (2009), os brasileiros e africanos possuem afinidades em muitos sentidos e em diferentes formas de expressão, como nas manifestações culturais e nas artes, nos aspectos estético e sociocultural. O fato é que ignorar as influências marcantes seria negar nossas raízes.

Com a inserção das expressões culturais e literárias afro-brasileiras, propõem-se novos paradigmas educacionais de valorização e respeito à diversidade sociocultural e permite aos(as)

estudantes a oportunidade de ter contato com produções artísticas nas quais eles(as) poderão reconhecer-se como protagonistas na formação histórico-cultural do país e fortalecer suas autoestimas. O(A) professor(a) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental tem um papel importante na inserção dessas produções literárias, tendo em vista que, nesta etapa, a leitura está em pleno desenvolvimento, assim como a criança que se encontra ainda muito dependente da seleção de conteúdos e de textos realizada por ele(a). Desse modo, a inserção da literatura africana e afro-brasileira nas aulas dependerá quase que exclusivamente do(a) professor(a).

A introdução da literatura no contexto escolar é bastante benéfica, pois a criança, em pleno desenvolvimento psicológico e intelectual, poderá ser preparada para compreender o valor estético e a função social dessa manifestação artística. Torna-se uma preparação para a convivência saudável com o outro e para o respeito à diversidade cultural. Com a literatura, é possível proporcionar a conscientização por meio de práticas desenvolvidas na escola para que os alunos lutem contra qualquer tipo de preconceito. É importante que essas práticas sejam desenvolvidas na escola, pois, quanto mais cedo o estudante tiver contato com textos literários afro-brasileiros e participar de discussões a respeito da História e Cultura afro-brasileira e africana, ele(a) poderá se tornar propagador de ideais de tolerância, de autoaceitação, respeito às diferenças étnico-culturais existentes na sociedade.

A literatura afro-brasileira vem aos poucos transformando o cenário literário trazendo à tona o protagonismo dos sujeitos afro-brasileiros. Como afirma o teórico Eduardo de Assis Duarte, a literatura afro-brasileira ainda é um conceito em construção e, mesmo sendo uma vertente literária específica, seu corpus está em permanente diálogo com a literatura brasileira, uma vez que esta “não é formada por um bloco fechado, homogêneo, linear. Ela constitui um mosaico, um imenso rio donde se emergem vertentes. E uma dessas vertentes ‘recentemente’ pesquisada é a da literatura afro-brasileira”. (OLIVEIRA, 2008, p. 1-2). Além disto, a literatura afro-brasileira é constituída por um conjunto de associações que envolvem questões relacionadas a autores, a temas, à linguagem, ao leitor e, sobretudo, ao ponto de vista identificado com a afrodescendência. Essa literatura está fundamentada em questões ideológicas, culturais e estéticas. Para Dione Costa e Rosilda Bezerra (2013), a literatura afro-brasileira tem conseguido destaque no cenário literário e tornou-se objeto de estudos e pesquisas, pois a “arte literária é constituída de uma fonte riquíssima de saber e conhecimento que abrange tanto a história e cultura afro-brasileira como também africana” (COSTA; BEZERRA, 2013, p. 1).

Os afrodescendentes transmitiram de geração a geração a sua cultura por meio das mais diversas linguagens e formas de expressão. Essas práticas foram fundamentais para a formação da identidade nacional brasileira, uma vez que é, “portanto, no contexto dessa expressão historicamente múltipla que se abre o espaço para a configuração do discurso literário afrodescendente em seus diversos matizes” (DUARTE, 2008, p. 13). Dessa forma, a literatura afro-brasileira, uma vez inserida na escola como uma das expressões literárias da Literatura Brasileira, traz à tona novas discussões e um novo olhar em torno das questões socioculturais, econômicas, históricas, religiosas, e artísticas que envolvem a formação do povo brasileiro e suas raízes culturais. O estudo dessa literatura coloca em evidência um modo específico e subjetivo do afro-brasileiro de enxergar o país e de ver-se nele.

Apesar de a literatura ser defendida por vários teóricos como algo benéfico e, até mesmo essencial ao desenvolvimento do ser humano, a literatura tem encontrado restrições em sua aplicabilidade no contexto escolar, principalmente no Ensino Fundamental. Em primeiro lugar, isso se deve ao fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental não trazerem a literatura como disciplina específica ou, pelo menos, como conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa. O documento em questão traz apenas o texto literário como mais um gênero textual a ser trabalhado na produção de leitura e produção textual.

Essa questão se agrava quando pensamos em Literatura afro-brasileira. Nos livros didáticos e nas seleções de leituras dos(as) professores(as) de Língua Portuguesa, encontram-se textos literários com padrões eurocêntricos e repletos de estereótipos, nos quais constroem a ideia de inferioridade e de exclusão para representar os africanos e afrodescendentes. Mesmo com a obrigatoriedade da inserção da História e Cultura Afro-brasileira, essa temática tem sido trabalhada quase que exclusivamente, com algumas exceções, nas disciplinas de História e Geografia.

Para Oliveira (2010), o cânone da literatura infanto-juvenil traz marcas evidentes de estereótipos de personagens negros, como, por exemplo, as personagens do *O sítio do pica pau amarelo*, de Monteiro Lobato: Tia Anastácia, Tio Barnabé e Saci Pererê, os quais, segundo ela, representam papéis secundários e ligados aos referenciais folclóricos brasileiros. Oliveira cita ainda outros exemplos como os personagens Raimundo e Domingas ambos da obra *O Mulato*, de Aluísio de Azevedo, que aparecem como vítimas e, de certa forma, de posição inferior ao branco.

As obras literárias acima têm um grande valor cultural, devendo fazer parte do acervo escolar, porém, elas não são as únicas que podem representar a literatura brasileira. A literatura afro-brasileira ensina a história da população negra, das suas inquietações e das manifestações dos movimentos afro-brasileiros. Essa vertente literária investe contra as concepções conservadoras e etnocêntricas. Quanto à dimensão política, a literatura afro-brasileira chama atenção para as relações de poder. Os autores afrodescendentes não têm deixado de lado essa questão, muitas vezes evidenciando, em seus textos, como, no dia a dia, o poder do branco sobre o afro-brasileiro tem se tornado a base do preconceito e racismo.

Portanto, há a necessidade de uma seleção criteriosa e equilibrada quanto aos textos literários que apresentem questões étnico-raciais, ou seja, devem também fazer parte dos estudos literários dos(as) alunos(as), textos literários que suscitem um imaginário proveniente da tradição oral, das lendas e das experiências dos povos africanos e afro-brasileiros, que demonstrem o seu protagonismo e façam suscitar sentimentos de autoafirmação e a valorização da história e cultura deles(as), pois, do contrário, isso pode trazer e alimentar situações de constrangimento e uma recusa de autoaceitação por parte da criança e do adolescente às raízes africanas e afro-brasileiras por serem introduzidas na literatura muitas vezes associadas a situações de inferioridade, escravidão, desprezo e submissão.

Torna-se perceptível que muitos(as) professores(as) são resistentes ao ensino que traz temas transversais e especialmente as questões que envolvem discussões étnico-raciais (COSTA; BEZERRA, 2013, p. 7). Essa postura contribui para que a presença das literaturas afro-brasileiras seja insuficiente ou, até mesmo, inexistente em sala de aula, pois o educador estando preso a padrões eurocêntricos, que muitas vezes fazem parte de sua formação, não se permite buscar uma preparação adequada e materiais didáticos para promoção de discussões sobre a importância da história e da cultura africana e afro-brasileira por meio dos textos literários afro-brasileiros:

Para tornar efetivo o ensino da literatura afro-brasileira, tendo como base a relação étnica e racial em sala de aula, o educador precisa ter conhecimento das questões que envolvem o referido assunto, colocando a discussão para os alunos de forma positiva e numa perspectiva inovadora para que a partir desse ponto eles reflitam e criem suas próprias conclusões. (COSTA; BEZERRA, 2013, p. 11)

Neles, é fundamental que construam, por meio de projetos e ações pedagógicas, o respeito à diversidade e a ênfase às relações étnico-raciais, ou seja, inserir na escola estratégias

de inclusão, “sendo necessário abandonar os modelos e paradigmas tradicionais, na possibilidade de construir um novo modelo educacional capaz de atender a todos dentro de suas características próprias” (GUIMARÃES, 2002, p. 1).

4 A proposta de intervenção

Como foi dito, este trabalho de Mestrado teve como objetivo desenvolver uma proposta de intervenção para a inserção da literatura afro-brasileira nas atividades do(a) professor(a) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Ele tentou propor práticas que pudessem construir diálogos possíveis entre professor(a)-aluno(a) e aluno(a)-aluno(a), de modo que, por meio do conhecimento cultural e da leitura literária, exercitassem suas sensibilidades quanto ao respeito e à tolerância às relações étnico-raciais. Como a proposta teve um caráter intervencionista, tendo em vista a execução de oficinas em sala de aula, os procedimentos metodológicos adotados foram realizados e, ao mesmo tempo, sujeitos à análise e revisão à proporção que foram sendo aplicados.

Como dissemos, este foi um trabalho fruto de uma experiência didático-pedagógica. Na sala de aula, houve o intuito de discutir e problematizar com os(as) alunos(as) do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual localizada no município de Boa Ventura, no alto-sertão paraibano, as questões que envolvem a história, a cultura e a literatura dos povos africanos e dos afrodescendentes. Esses sujeitos envolvidos nesta investigação frequentavam o único turno matutino. A turma era composta por 23 alunos regularmente matriculados com faixa etária entre 13 e 17 anos. O nível socioeconômico desses estudantes ficava entre classe D (classe média baixa) e E (classe pobre). De acordo com as fichas de matrículas, cerca de 50% dos(as) alunos(as) e de suas famílias fazem parte do programa bolsa família do Governo Federal e a maioria é formada por filhos de agricultores, dos quais pelo menos 03 deles(as) residentes na zona rural e os demais residentes na zona urbana. Algumas integrantes desses grupos familiares são prestadores de serviços da rede pública, agricultores e autônomos.

As atividades foram aplicadas em forma de oficinas as quais trouxeram às aulas dinamicidade e uma possibilidade de interação muito maior entre professor(a)-aluno(a) e aluno(a)-aluno(a). Trouxeram mais prazer e entusiasmo aos(às) estudantes nos momentos de construção conjunta do conhecimento, uma vez que as discussões sobre relações étnico-raciais, preconceito e discriminação tendem a ser muitas vezes tensas, pois, em geral, envolvem questões ideológicas e sociais de diversos âmbitos e convicções. Foram realizadas cinco

oficinas temáticas. Cada uma delas teve a duração mínima de 02 aulas de 45 minutos aplicadas em atividades semanais no período de março a abril de 2014.

Em linhas gerais, a primeira oficina, intitulada “Conhecendo a poesia afro-brasileira e africana”, propôs aos(as) alunos(as) a participarem de uma roda de leitura de poesias de temáticas sobre os negros no Brasil; a segunda oficina, chamada “O poeta Castro Alves e sua poesia negra”, permitiu a leitura e a discussão conjuntas do poema “Navio Negreiro”, de Castro Alves, bem como a apresentação da vida e do acervo artístico do poeta; a terceira oficina, intitulada “Contos, africanidade e essência afro-brasileira”, teve como objetivo estimular a leitura individual e coletiva de contos infanto-juvenis afro-brasileiros, num ambiente com músicas da mesma temática; a quarta oficina, chamada “A africanidade no cinema, na música e nos acervos fotográficos”, objetivou que os(as) alunos(as) assistissem ao filme Kiriku, a um vídeo clip da música “Olhos Coloridos”, de Sandra de Sá e Seu Jorge e, ao mesmo tempo, contemplassem parte do acervo fotográfico com temática africana e afro-brasileira, formado por fotografias de Pierre Verger. Por fim, a quinta e última oficina, intitulada “Sarau afro-literário: minha africanidade”, possibilitou a realização de apresentações literárias a toda comunidade escolar do turno manhã no pátio da escola.

Como forma de ilustração, aqui, por conta do espaço exíguo de um artigo científico, é possível relatar a experiência da primeira oficina na qual foram apresentados aos(as) alunos(as) vários poemas por meio da observância da temática africana e afro-brasileira, entre eles: Conversa (Solano Trindade); Olorum Èke (Solano Trindade); Negro Forro (Adão Ventura; Sou (Oliveira Silveira); Reflexão (Abelardo Rodrigues); Vaga-lume (Abelardo Rodrigues); Negritude (Geni Guimarães); Oferenda (Oswaldo de Camargo); Encontrei minhas origens (Oliveira Silveira); Ponto Histórico (Ele Semog); Deslimes 10 (Salgado Maranhão); Abolição da Escravatura (Luis Carlos de Oliveira).

Após a distribuição dos poemas, pediu-se que os alunos realizassem uma leitura silenciosa com o intuito de depreender os sentidos do texto. Orientou-se para que não tivessem pressa em ler e, se fosse preciso, fizessem várias leituras para um melhor entendimento. A expectativa era que, realmente, seria necessária mais de uma leitura para que os poemas pudessem começar a sensibilizá-los. Em seguida, os alunos formaram um círculo para que ficassem de frente um para o outro e, assim, pudessem promover uma maior interação durante a leitura coletiva. Na sequência, foi explicado aos(as) alunos(as) que cada um faria a socialização do poema lido para que os outros tivessem conhecimento do conteúdo. Nessa fase

da oficina, o objetivo era dar oportunidade a eles(as) de realizarem uma leitura mais livre com a preocupação de mergulho no universo negro. Eles(as) começaram a compartilhar o que haviam entendido a respeito de cada temática e, por conseguinte, também ouviram os relatos dos colegas.

No próximo momento, foi solicitado que escrevessem sobre os poemas e sobre o que tinham falado no momento das exposições orais. Também se orientou que pesquisassem em dicionários e *sites* de pesquisas sobre os termos que não conhecessem o sentido e, especialmente, os termos em linguagem africana e afrodescendente. Assim, o entendimento deles(as) poderia ser mais aprofundado e expandido quanto ao arcabouço cultural africano e afro-brasileiro que se apresentava nos textos poéticos. Nem todos os alunos participaram da aula no dia, mas os que participaram realizaram as atividades propostas satisfatoriamente, ou seja, mostraram interesse e motivação, tendo uma participação ativa até o final. Os resultados qualitativos podem ser comprovados pelas discussões geradas entre os alunos após a leitura dos poemas, bem como pelos textos produzidos por eles(as) nos quais mostram o entendimento que tiveram sobre cada poema lido.

A seguir, no Quadro 1, há alguns dos textos produzidos pelos(as) alunos(as) após a leitura dos poemas e execução da oficina I. A entrega dos textos foi a última parte da primeira oficina. Ao ler atentamente e analisar os textos escritos pelos(as) alunos(as) participantes, pode-se constatar que são uma amostra que serve como prova irrefutável de que mesmo alguns poemas como “Olorum Èke”, de Solano Trindade, trazerem marcas linguísticas profundas do contexto africano, os alunos conseguiram extrair os sentidos, ainda que não profundamente, dos textos poéticos. Conseguiram constatar, nas expressões dos sujeitos líricos, o saudosismo da vida livre na África; o sentimento de revolta em relação à escravidão e à discriminação racial; a valorização e o orgulho da africanidade; o sentimento de pertença às raízes étnicas e crenças africanas. Os textos escritos revelam a opinião sincera e o resultado da reflexão que cada aluno ao se deparar com o poema realizou para entender a essência da temática abordada ou sugerida no texto poético. Pode-se tomar como exemplo o(a) aluno(a) 1 (classificação do quadro) que consegue na sua escrita identificar a essência mística contida no poema “Olorum Èke” de Solano Trindade, em que o poeta usa a expressão “olorum èke” como um clamor do povo afrodescendente à maior divindade religiosa ao Deus supremo reconhecido por eles: “Olorum”.

Quadro 1 – Textos produzidos após a oficina I

Aluno	Poema lido	Texto do(a) aluno(a)
1	Olorum Èke – Solano Trindade	<i>“O auto do poema quis passar que o povo negro é um povo do Santo forte, e não Se abate com qualquer “preconceito” e um povo que nunca desiste e tem muita fé e esperança que no futuro não terá preconceito. olorum Èke= povo do Santo forte.”</i>
2	Batuque – Carlos Assumpção	<i>“Nos entendemos que o texto é muito interessante e bom porque nos aprendemos sobre poemas afro Brasileiros e entendo que o poema nos fala sobre escravos, que sofriam muito no tempo da escravatura, mas depois da abolição vieram a se tornar pessoas normais como qualquer uma.”</i>
3	Efeitos Colaterais – Jamu Minka	<i>“O que eu consegui compreender sobre o poema. Muitos de nos Somos enganados, muita gente fala o racismo está diminuindo, mas não so tem aumentado. O poeta relata no Poema A seguinte frase, a gente Vê e finge que não Vê. E isso é pura verdade e uma das maiores vitmas do preconceito racial são os negros. Nos enxergamos. Ouvimos a ditadura da brancura e muitas Vezes não denunciemos, porque racismo nós dias de hoje é considerado crime. Os negros deixaram de ser escravo desde sua libertação por princesa isabel e o nosso futuro está cada Vez mais num saco sem fundo por conta do Preconceito racial.”</i>
4	Conversa – Solano Trindade	<i>“Na Minha opinião o poema explica o preconceito e a discriminação contra os negros que por mais que o Povo negro ajudou a construir Plantar e colher. Ninguém nunca reconheceu seu trabalho e a força pelo Brasil e além disso nunca agradeceu e valorizou os negros como eles merecerem e tem direito.”</i>
5	Ponto histórico – Ele Semog	<i>“O poema fala: não é que eu seja racista... por que o poema se inecia com essa frase? Porque ele se refere o tempo todo com a palavra NEGRO o racismo é um tipo de discriminação que muita gente não sabe mas é inveja que tem das pessoas de pele negra, enveja da persistência, da coragem, disposição e do modo em eles se enteragem e se entendem e principalmente do amor que eles sentem uns pelos outros um tipo de Amor diferente que so existe entre eles e esse sentimento e suas historias e o que os motiva a continuar lutando contra o preconceito por um espaço na sociedade brasileira e mundial.”</i>

Fonte: dados da pesquisa.

Antes do início das oficinas, foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas que puderam auxiliar na elaboração de um diagnóstico preliminar sobre a identificação dos(as) alunos(as) com as raízes afro-brasileiras. Na parte inicial do questionário, foram solicitados dados como idade, sexo, série. Os alunos foram orientados para não colocarem seus nomes, tampouco dos familiares, nem endereço. Foi esclarecido que o questionário era voluntário e que o importante era a participação e a sinceridade das suas

respostas. O referido questionário foi formulado contendo sete questões, sendo composto por três questões objetivas as quais os alunos foram orientados a marcar respostas dentre as alternativas apresentadas e quatro questões mistas com alternativas a serem marcadas e, também, um espaço para uma breve justificativa sobre a escolha. Todas as questões foram formuladas com um nível acessível aos(as) alunos(as) do Ensino Fundamental. As perguntas realizadas nesse questionário foram voltadas para a identificação das relações étnico-raciais dos(as) alunos(as) e o nível de conhecimento das suas raízes étnicas, bem como de seus pais.

Para ilustrar as respostas, escolhemos uma questão que foi respondida pelos(as) alunos(as) antes do início das práticas de oficinas literárias. Ela fazia menção ao conhecimento dos(as) alunos(as) quanto à existência de contos, poemas, romances afrodescendentes: “Você conhece algum conto, poema ou romance com temática africana ou afro-brasileira?”. Os resultados estão no Quadro 2.

Quadro 2 – Demonstrativo quantitativo de alunos do 9º ano que responderam à questão sobre o nível de conhecimento sobre contos com temática africana e afro-brasileira

<i>Alunos que marcaram sim</i>	– nenhum aluno
<i>Alunos que marcaram não</i>	– 11 alunos
<i>Alunos que marcaram não sei</i>	– 10 alunos
<i>Alunos que não responderam</i>	– 02 alunos

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 3 – Justificativas para o desconhecimento da literatura afro-brasileira

“Porque eu nunca ouvi falar nele.”
“Não conheço nem um conto com esse tema.”
“Eu nunca vir falar nesse nome se já eu não lembro.”
“Nunca vi.”
“Nunca ouvir fala não não sei daqui para frente.”
“Nunca, já ouvi falar mas não conheço nenhum.”
“Não Sou de ler essas coisas de romance mas sou afim de ler mas não tenho.”
“não lembro de ter ouvido nenhum conto, poema ou romance.”
“Não conheço com temas assim.”
“Eu até posso conhecer, mas no momento eu não estou lembrado.”

Fonte: dados da pesquisa.

Das alternativas marcadas, deparou-se com um fenômeno preocupante: o fato de nenhum aluno ou aluna afirmarem ter conhecimento de produções literárias com temática africana ou afro-brasileira. É possível observar que essa situação deixa claro que, possivelmente, durante as séries e etapas anteriores não foram apresentados à leitura de textos da literatura afro-brasileira, bem como o contato com a produção literária afro-brasileira não foi realizado fora da escola. Transcrevem-se, no Quadro 3, algumas das justificativas dos(as) alunos(as) que negaram o conhecimento sobre esse tipo de literatura.

As justificativas transcritas acima comprovam o que temos refletido neste trabalho, ou seja, há realmente a falta de contato por parte dos(as) alunos(as) do Ensino Fundamental com textos sobre a temática afro-brasileira. É fato que, por meio desse desconhecimento, essas produções literárias carecem demasiadamente de uma maior divulgação na escola. Nesse sentido, fica também comprovado o valor utilitário deste trabalho, uma vez que ele traz aos(as) alunos(as) do 9º ano a oportunidade de ler, refletir, dialogar e escrever sobre um assunto que está em discussão no universo acadêmico, mas parece não ter chegado ao currículo escolar e à sala de aula da forma como orienta a Lei nº 10.639/2003 e os demais documentos reguladores da Educação em níveis nacional, estadual e municipal.

Após a execução de todas as oficinas, foi aplicado outro questionário que seguiu os mesmos moldes do primeiro. O intuito foi de verificar se as discussões e reflexões sobre a cultura afrodescendente trouxeram alguma modificação nas sensibilidades dos(as) alunos(as) quanto a seu respeito, a sua identificação e a seu pertencimento à cultura e à literatura afro-brasileira. Nesse questionário, o objetivo principal foi identificar o quanto eles(as) aprenderam sobre a cultura afro-brasileira durante a participação nas oficinas e a importância que eles(as) deram à proposta de intervenção. As questões foram escolhidas de forma que estivessem em consonância com nível educacional dos estudantes. Esse questionário foi formulado contendo cinco questões, sendo composto por quatro questões de múltipla escolha, com um espaço para uma breve justificativa sobre a escolha das respostas, e uma questão subjetiva. Além disso, ao responder às questões, os estudantes que participaram da investigação puderam demonstrar o nível de conhecimento que adquiriram sobre a literatura afro-brasileira, além de refletir sobre contribuição dada por essa modalidade literária.

Como forma de exemplificar, de maneira concisa, por conta dos limites de extensão deste artigo, os resultados obtidos, expõem-se aqui as respostas à questão relacionada ao nível de envolvimento quanto às leituras dos textos literários afro-brasileiros. Questionou-se: “Você

gostou de ler o conto e os poemas apresentados com temática africana ou afro-brasileira?”. O resultado foi que 22 alunos confirmaram ter gostado de ler os textos contendo temáticas afro-brasileiras e apenas um aluno teve posicionamento contrário. No Quadro 4, vejamos as transcrições de algumas justificativas escritas por eles(as).

Esses breves depoimentos evidenciam que os alunos(as) tiveram suas sensibilidades despertadas para a importância dos textos literários afro-brasileiros. Eles(as) demonstraram, no percurso das atividades e discussões, indícios de maturidade e alguns conhecimentos prévios acerca das questões que envolviam assuntos como preconceito e discriminação racial. Quanto à literatura de autoria afro-brasileira e/ou aos textos produzidos à luz da temática africana e afrodescendente, eles(as) revelaram total falta de conhecimento sobre tal assunto. Essa situação confirma o silenciamento da escola no que diz respeito à inserção de textos literários que permitam aos(as) alunos(as) o contato com a subjetividade, a estética dos escritores e escritoras africanos e afro-brasileiros.

Quadro 4 – Depoimentos sobre a leitura de textos contendo temáticas afro-brasileiras

<i>“sim foi uma experiência boa gostei muito de ler todos os contos”</i>
<i>“foi muito interessante e muito bem elaborado aquele conto nele mostra muito da cultura, dos trajes, Deuses e etc.”</i>
<i>“foi bem interessante aprender em pouco da áfrica”</i>
<i>“Sim muitos poemas apresentados e temáticas africana do afro-brasileiro foi muito bom”</i>
<i>“foi ótimo eu gostei muito de verdade adorei mesmo foi uma esperiencia pra mim.”</i>
<i>“Gostei pois alem de aprender a língua africana ficamos mais pertinho deles”</i>
<i>“lendo os contos/poema eu Pude conhecer mais a cultura africana e afro-brasileira”</i>
<i>“porque eu achei muito interessante conhecie mais o que aconteciam com os africanos e La tavam dizendo todos sofrimentos que eles passavam e os poemas eu gostei muito porque ta mostrado seus sofrimentos e também alguns momentos de alegrias.”</i>
<i>“porque eu achei muito interessante.”</i>
<i>“Eu gostei pois já é bom conhecer um pouco sobre os contos com temática africana. Eu gostaria muito de ler um livro sobre os cabelos afro. Mas o conto que eu peguei foi bem satisfatório.”</i>
<i>“sim uma experiência muito boa”</i>
<i>“porque foram muito importantes e interessantes.”</i>
<i>“gostei, porque os poemas e contos afro-brasileiros são muito interessantes e explicam um pouco mais da história dos afro-brasileiros e os contos são bastante bons e eu adorei muito.”</i>
<i>“porque nunca a sala para se aprofundar mais no assunto”</i>
<i>“É um conteúdo que quanto mais a gente ler mais dá vontade de continuar. Eu gosto de contos e poemas, só que só, se forem bons, e os poemas e contos com temática africana são bons, e eu gostei de ler.”</i>

Fonte: dados da pesquisa.

Acredita-se que o desenvolvimento das propostas de intervenção em sala de aula permitiu aos(as) alunos(as) a abertura de um espaço para a identificação com textos e temáticas literários ainda marginalizados pelo cânone escolar como potencial objeto de estudo de valor didático-pedagógico. Neste sentido, é possível afirmar que esses estudantes tiveram a oportunidade de aprimorar suas experiências leitoras e ainda exercitar outras práticas até então não apresentados a eles(as)., coerentes com as suas carências demonstradas em sala de aula. Com isso, percebe-se que o trabalho trouxe aspectos benéficos no sentido de promover momentos de discussão entre os(as) alunos(as) e o(a) professor(a) sobre a existência da Literatura Afro-brasileira como parte integrante da História da Literatura Brasileira.

4 Algumas conclusões

Com base nesta pesquisa, desenvolvida durante o Mestrado do PROFLETRAS, foi possível perceber que a proposta de intervenção, por meio das oficinas literárias, mediadas por sequências didáticas, consistiu em uma metodologia eficaz para se desenvolver o letramento literário como forma de construção de conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira. Por se tratar de uma proposta intervencionista em sala de aula que considera o contexto escolar e social em que os(as) estudantes estão inseridos(as), foi comprovado que as atividades realizadas permitiram aos(as) educandos(as) adquirirem novas competências literárias, as quais os tornarão aptos a construir sua própria identidade e seu protagonismo de forma que sejam capazes de intervir na realidade que os cerca.

A eficiência da metodologia utilizada pode ser confirmada por meio da análise dos resultados obtidos nas respostas dos questionários aplicados, bem como na produção escrita, desenhos e discussões orais durante e após a execução de cada oficina. As análises das respostas do primeiro questionário evidenciaram alguns problemas relacionados ao conhecimento étnico-racial, dentre eles a falta de leitura de textos e livros de temática afro-brasileira e de autoria afrodescendente. Bem como o desconhecimento e as incertezas sobre o protagonismo africano e afro-brasileiro na construção histórica e cultural do país. Assim, fica também comprovada a eficácia da proposta de intervenção, uma vez que ela deu aos(as) alunos(as) do 9º ano a oportunidade de realizar leituras de poemas e contos, discutir e escrever sobre um assunto que estava fora das rodas de discussão no cotidiano escolar e conseqüentemente nas aulas de Japonês.

Durante a execução das oficinas, os(as) alunos(as) tiveram a oportunidade de refletir sobre sua própria história e condição sociocultural, por meio das atividades de leituras dos textos literários, estudos e análises dos conteúdos e participação ativa nas discussões. Consequentemente, essa situação se refletiu nas respostas e depoimentos do segundo questionário. Lançando um olhar mais específico, percebe-se com a análise do questionário final, após as oficinas, um significativo aprofundamento sobre o entendimento e o conhecimento acerca dos textos literários afro-brasileiros e o protagonismo dos afro-brasileiros em diversas produções artísticas. Por esse motivo, acredita-se que as atividades realizadas durante a realização das oficinas contribuíram efetivamente para os avanços apresentados nas respostas e produções finais dos estudantes.

Sendo assim, acredita-se que os objetivos propostos nesta pesquisa de Mestrado foram atingidos. Reitera-se que esta pesquisa, de um modo geral, buscou discutir a importância da inserção das literaturas africanas e afro-brasileiras nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, especialmente na turma do 9º ano, visando, de certo modo, a mudança nos padrões culturais e instituições da escola quanto à construção do conhecimento literário e a formação dos(as) alunos(as) para uma convivência saudável com o outro a partir da valorização das diferenças.

Por meio do trabalho realizado em sala de aula, foi possível perceber que a dificuldade dos(as) alunos(as) em lidar com as questões étnico-raciais não se tratava apenas de um problema isolado, exclusivo dos(as) alunos(as), porque, além do contexto social por eles(as) vivenciados ao longo de sua história escolar, há, também, a própria questão curricular envolvendo a disciplina de Língua Portuguesa que, no Ensino Fundamental, não traz o estudo de textos literários como algo necessário, sobretudo, quando se trata dos textos literários afro-brasileiros. Sendo assim, os procedimentos adotados nesta pesquisa foram significativos, pois serviram como norteadores de uma nova prática pedagógica, promovendo desta forma uma ressignificação do fazer pedagógico, no sentido de proporcionar oportunidades para que os estudantes consigam se posicionar como leitores críticos e competentes, prontos para inibir qualquer prática discriminatória e preconceituosa não apenas na escola ou na sala de aula, mas, sobretudo, no contexto social ao qual eles(as) pertencem.

Os resultados obtidos nesta pesquisa revelam que é possível desenvolver um trabalho voltado para a inserção da literatura brasileira e de forma específica da literatura afro-brasileira na escola, desde que o objetivo principal seja propiciar aos(as) alunos(as) a oportunidade de ter

contato com a subjetividade e a estética dos textos literários norteados por uma perspectiva de ensino-aprendizagem como processo contínuo que envolve a participação ativa do(a) educando(a). O(a) professor(a), por sua vez, assume nesse processo o papel de mediador, visando motivar os(as) aluno(as) a conquistarem sua autonomia no gosto literário e nas atitudes conciliadoras que tenham como ponto central a valorização não de uma etnia apenas, mas o reconhecimento de que o povo brasileiro é resultado de uma interação de grupos étnicos que contribuíram de forma igualitária para a formação do Brasil e que, por meio dos escritores africanos e afro-brasileiros, tem-se o acesso a um importante acervo histórico-cultural.

Referências

ARAÚJO, L. A. M.; OLIVEIRA, T. A.; SILVA, C. O.; SILVA, E. G. O. **Tecendo linguagens: Língua Portuguesa – 9º. ano**. São Paulo: IBEP, 2015.

BARROS, S. A. P. (Org.) **Cadernos afro-paraibanos – Vol. I Educação, ações afirmativas e relações étnico-raciais**. João Pessoa: NEABI/UFPB, 2012.

BEZERRA, R. A. Literatura afro e/ou negro-brasileira na sala de aula: propostas de leituras do texto literário. In: MELO, C. A.; SANTOS, L. **Letramento literário e formação do leitor: desafios e perspectivas do PROFLETRAS**. João Pessoa: EdUFPB, 2015.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs) 1997 – pluralidade cultural**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Plano nacional de implementação as diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. Brasília: Brasília, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Portaria n. 99, 29 jul. 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 jul. 2009.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan.2003.

COSTA, D. R.; BEZERRA, R. A. **A literatura afro-brasileira em sala de aula**, 2013. Disponível em: <<http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/1267-A%20Literatura%20Afro-brasileira%20em%20Sala%20de%20Aula.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2014.

DUARTE, E. A. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 31, p. 11-23, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323127095001>>. Acesso em: 3 jul. 2015.

GOMES BARBOSA, J. B. **A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 2001.

GUIMARÃES, T. M. (Org.) **Educação Inclusiva: construindo significados novos para a diversidade**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002. (Lições de Minas, 22). Disponível em: <<http://rosebek.blogspot.com.br/2010/06/escola-para-diversidade-humanaum-novo.html>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

LEITE, L. L. Inserção da história e literaturas africanas de Língua Portuguesa nos Estudos Literários. **Revista Uniandrade**, v. 10, n. 1, p. 5-26, 2009.

MOLAR, J. O. Alteridade: uma noção em construção. In: EDUCERE, 8., Curitiba, 6-8 out. 2008. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2008.

MORAIS, E. **Mestres da educação**, 15 nov. 2009. Disponível em: <mestresdahistoria.blogspot.com.br/2009/11/o-movimento-negro-no-brasil.html>. Acesso em: 7 jun. 2014.

OLIVEIRA, A. F. B.; SILVA, J. N. **Literatura infantil como valorização das africanidades e afrodescendências na escola**, 16 maio 2014. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/Modalidade_1datahora_16_05_2014_10_5_8_36_idinscrito_303_26cb56e8383748e07f3ee70ca8d74de4.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2015.

OLIVEIRA, M. A. J. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000–2007): entrelaçadas vozes tecendo negritudes**. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

OLIVEIRA, E. Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate. **Revista Espaço Acadêmico**, ano 1, n. 7, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/007/07oliveira.htm>>. Acesso em: 08 ago. 2014.

RIBEIRO, S. P. Etnocentrismo. **Brasil Escola**, 19 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/sociologia/etnocentrismo.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

SALES, J.; SANTOS, L. **Módulo didático de relações étnico– raciais: a capoeira como patrimônio imaterial**. Belo Horizonte: Centro de Referência Virtual do Professor – SEE-MG, 2014. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=120530&tipo=ob&cp=003366&cb=&n1=&n2=Biblioteca%20Virtual&n3=M%F>. Acesso em: 6 ago. 2014.

TELLA, M. A. P. (Org.). **Cadernos Afro-Paraibanos**, João Pessoa, v. 1 – Educação, Ações Afirmativas e Relações Étnico-Raciais, dez. 2012.

Artigo recebido em: 31.07.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016

Leitura e escrita de cartas pessoais no ensino de Português Reading and writing personal letters in teaching Portuguese

Laila Monique Silva Ferreira Sacheto*
Ester Maria de Figueiredo Souza**

RESUMO: O artigo aborda o trabalho com o gênero discursivo carta no ensino de Português, na perspectiva de referenciais da abordagem sociointeracionista da linguagem e de pesquisa inspirada na etnografia educacional. Teve como objetivo analisar a escrita de cartas produzidas por alunos do Ensino Fundamental em escola da rede pública de ensino e em uma instituição de abrigo infantil de um mesmo município do Estado da Bahia. Buscou-se interpretar de que forma o gênero carta contribui na apropriação de elementos discursivos para o aprimoramento da leitura e da escrita de sujeitos participantes e colaboradores da pesquisa. A análise dos resultados, com o aporte da teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin em estudos de práticas de letramento por meio de sequências didáticas e nas discussões sobre estudos dos eventos de sala de aula, valoriza a escrita em contextos reais de interação social. Os resultados expõem que os sujeitos participantes envolveram-se afetivamente com o processo de escrita, dominaram elementos linguísticos e discursivos para aperfeiçoamento do gênero carta, o que nos permitiu concluir que as estratégias desenvolvidas com base no instrumento de sequência didática valorizaram o uso da linguagem em situações de efetiva utilização da língua e corroboram para um aprendizado significativo de leitura e escrita enquanto práticas sociais nas aulas de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Português. Gênero discursivo. Sequência didática.

ABSTRACT: The article discusses the work with the letter as a genre of discourse in Portuguese teaching building on a social-interactional approach to language and educational ethnographic research. It aimed to analyze the writing of letter by students of the seventh grade in a public middle school and students in a children's shelter in the same municipality in the State of Bahia, Brazil. It sought to interpret how the genre letter contributes to acquiring discursive elements for improving the participants' reading and writing. The analysis—based on Bakhtin's theory of genres of discourse and its application in studies of literacy practices via didactic sequences and in the discussions about studies of the classroom events—valued writing in actual contexts of social interaction. The results showed the subjects in the study were affectively involved with the writing process and dominated linguistic and discursive elements for the improvement of the letter genre. In conclusion, the strategies developed based on the didactic sequence instrument valorized the use of Portuguese in situations of effective use of the language and contributed to a significant learning of reading and writing as social practices in the Portuguese Language classroom.

KEYWORDS: Portuguese teaching. Genre of discourse. Didactic Sequence.

* Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PROFLETRAS/UESB). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

** Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD/CNPq). Doutora em Educação.

1 Introdução

O aprendizado de leitura e escrita é uma tarefa didática para professores e alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Por muito tempo, o ensino de gramática permaneceu como prioridade, o que fazia com que as propostas de atividades se fundamentassem no uso de normas e regras propostas por um ideal de gramática normativa, em que o texto era usado apenas como pretexto para a realização de exercícios gramaticais. Geraldi (2013) denuncia a artificialidade no ensino de leitura e produção de textos, quando estes são usados nas aulas de língua apenas para exercícios de aferição, em que os questionamentos surgem do próprio livro didático, e não porque o aluno sentiu a necessidade de conhecer mais acerca do texto trabalhado, explorando sentidos e contextos de sua produção.

Sabemos que toda forma de ensino revela uma concepção de língua e linguagem, e logo, a noção de sujeito é revelada. O ensino tradicional de Língua Portuguesa, que, em síntese, pauta a aula centrada no estudo de gramática, concebe a língua como um sistema fechado, que não admite mudanças, em que a linguagem funciona como um espelho do pensamento, concluem que as pessoas menos eloquentes não se expressam bem. Já a concepção sócio interacionista abdica dessa interpretação e nos incita a considerar uma mudança de paradigma no ensino de língua, pautando a importância da autoria do sujeito, as práticas de interação verbal circunscritas nos processo de ensino e na formação de sujeitos ativos.

Nosso grande desafio é fazer com que essa abordagem para o ensino de Português seja, cada vez mais, presente nas escolas, já que as atividades de leitura e escrita ainda permanecem reduzidas às sugestões dos livros didáticos. Constatamos, em nossa prática pedagógica e em participação de encontros de formação docente que as atividades de classe não despertavam o interesse dos alunos, que não conseguiam se identificar com as propostas de leitura e escrita apresentadas no decorrer do ano letivo.

Ao propormos a produção de cartas para interlocutores reais em sala de aula, analisamos a forma como o sujeito se apropria de recursos discursivos e elementos ilustrativos para interagir por meio dela, observando, ainda, como este gênero contribui na apropriação de elementos linguísticos que aprimorem a leitura e a escrita dos participantes em sua interação social. Tomamos por suporte as palavras de Teixeira (2011, p. 2150), para quem “[...] ao apresentar este gênero ao aluno, podemos analisar os itens que compõem a estrutura da carta, as diferentes modalidades da língua e as possibilidades de variações linguísticas para a escrita e leitura deste gênero”, além de despertá-los para a percepção de que cartas estão presentes nas

diversas atividades da linguagem humana, em diversas modalidades, bem como de influenciar na formação de novos gêneros. O estudo pautou-se nas reflexões teóricas de Bakhtin (2011), Souza (2009), Geraldi (2001, 2010, 2013) e Schneuwly e Dolz (2004).

A pesquisa que possibilitou a escrita deste artigo foi sistematizada em três momentos: o primeira destinou-se a abordar a importância do trabalho com gêneros discursivos no Ensino Fundamental, apoiando nos referenciais de Bakhtin (2011), Geraldi (2001, 2010, 2013) e nas concepções de língua e linguagem para o ensino de Língua Portuguesa. Amplia-se com uma abordagem teórica sobre o gênero carta e sua importância enquanto instrumento de comunicação e interação social e, por fim, elege as sequências didáticas (SD) como instrumento metodológico, culminando na produção do gênero carta em turmas do Ensino Fundamental.

O trabalho buscou contribuir para a organização do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental por meio da valorização dos gêneros discursivos, em especial, da carta pessoal e, ainda, para o reconhecimento desse como um importante aliado nos trabalhos de leitura e produção textual. Após a realização das atividades propostas, foi possível extrair os elementos necessários para analisar, compreender e avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes e problematizar se a didática e planejamento das aulas contribuíram no processo de ensino e aprendizagem. Toda a pesquisa foi realizada no intercurso do Mestrado Profissional em Letras, na turma sob responsabilidade da Universidade Estadual da Bahia nos anos 2014/2015 e expressa a aplicação de conceitos de aprendizagem compartilhadas que, além da dissertação de mestrado já defendida, corroborou a escrita de trabalhos técnicos apresentados em eventos e publicados em anais, sendo este trabalho mais um dos produtos desse tempo de formação pessoal e profissional. Daí, nosso interesse em expor, ao relatar a experiência, metodologias de ensino organizadas por meio de gêneros discursivos para o ensino de Português.

2 Pressupostos teóricos

Entre as diversas concepções de linguagem, três permeiam o ensino da língua e se constituem ideias norteadoras no processo de ensino-aprendizagem, a saber: linguagem como representação do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como lugar de interação. A última concepção é a que assumimos para orientar nossas práticas de ensino. Desse modo, os sentidos do texto são concebidos a partir da interação entre os

conhecimentos de mundo de emissor e receptor que, nesse contexto, passam a ser vistos como interlocutores. Para Bakhtin:

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc. (BAKHTIN, 2011, p. 272)

Logo, a linguagem é o próprio espaço da interação, “não é só representação da realidade, mas construção e produção da realidade” (SOUZA, 2009, p. 98) e seus participantes se constituem como atuantes na construção dos sentidos, pois aqui se praticam as múltiplas possibilidades de expressão linguística, permitindo um maior alcance da competência linguística entre os envolvidos no processo de interação. Para essa concepção, falar e escrever bem é, acima de tudo, ser bem sucedido na interação (NEVES, 2000). Trata-se de perceber a língua como elemento vivo, diretamente influenciado pelo seu contexto e pelos diferentes conhecimentos de mundo carregados pelos falantes.

Nesse sentido, não há como falar em língua viva, sem mencionar as formas que os discursos assumem nas atividades comunicativas, que estão em constante evolução. Desde enunciados não verbais aos mais complexos textos verbais, notamos no homem a necessidade de interagir com o outro e perpetuar suas ideias, e estas se fazem por meio dos gêneros. Para Bakhtin, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Como podemos notar, o gênero constitui-se em um como fundamental para que se manifesta as diferentes atividades da linguagem, adaptando-se à situação sempre que necessário. Sobre a heterogeneidade dos gêneros, o autor acrescenta que:

[...] a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 264)

Desse modo, observamos que os gêneros estão sempre se reelaborando de acordo com as atividades da vida humana, à medida que surgem as necessidades comunicativas “acarreta uma reconstrução e uma renovação mais ou menos substancial dos gêneros do discurso”

(BAKHTIN, 2011, p. 268). Essa assertiva bakhtiniana sustenta a ideia de que o gênero carta se atualiza nos contextos escolares, antes, devido às ampliações da linguagem e às novas exigências das atividades humanas, refaz-se, adaptando-se às novas tendências e suprindo de forma mais prática as nossas necessidades comunicativas.

Assim, se a escolha do gênero adequado à situação contextual exigirá do agente produtor uma competência discursiva, o ensino de gênero nas escolas torna-se uma ferramenta poderosa, visto que possibilitará aos educandos o domínio dos recursos de que necessita para interagir nas diferentes situações em que a língua está inserida, já que é a escola é um ambiente propício à comunicação, seja entre professores e alunos, entre as classes e até mesmo entre as próprias instituições de ensino. No espaço escolar, como bem pontua Koch (2003), o gênero deixa de ocupar o posto de apenas ferramenta comunicativa para tornar-se também objeto de estudo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) apresentam como um de seus objetivos no processo de ensino e aprendizagem, que o aluno esteja apto a “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1998, p. 5). Essa meta releva a importância do trabalho com gêneros, já que “a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do interlocutor” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 23).

Em outras palavras, o trabalho com gêneros discursivos permite que o aluno exercite um leque de possibilidades enunciativas, fazendo uso dos recursos linguísticos que achar mais adequado à situação comunicativa, de acordo com o resultado que intenciona proporcionar com seu discurso.

A proposta de envolver os alunos com leitura, compreensão e produção de gêneros está em consonância com a concepção sociointeracionista da linguagem, que privilegia a dimensão interacional e discursiva da língua, estabelecendo sua articulação em torno dos dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos. Intencionamos focar uma prática de ensino de Língua Portuguesa cuja postura favoreça a interação, conforme Souza (2009, p. 100), “cercada por atividades de linguagem que não são, exclusivamente, linguísticas, apoiadas em estratégias pedagógicas como: o diálogo, o debate, a discussão, a entrevista, a pergunta. Essas estratégias vestem a sala de aula, enquanto contexto interacional”.

Nessa perspectiva, não podemos negar o teor comunicativo das cartas pessoais. São excelentes para aproximar pessoas distantes e revelar o universo de expectativa dos sujeitos

participantes. Além disso, por envolver um interlocutor direto e real, os alunos tendem a ser mais cuidadosos com seus enunciados, já que, segundo Bakhtin (2011), o outro tem um importante papel na construção do enunciado. É possível, ainda, viabilizar a troca de experiências de suas histórias de vida de forma significativa, e ter na escrita uma função social real. Além disso, pode-se esperar uma melhora na escrita de ambos os grupos, uma vez que buscarão aperfeiçoar os seus enunciados, a fim de que consigam ser compreendidos. Concordamos com este autor quando defende que o discurso não é individual, uma vez que depende sempre da atitude responsiva ativa do seu interlocutor.

Assim, percebemos nas cartas pessoais um terreno comum aos estudantes, pois, no desejo incessante de interagir com o outro, encontram neste gênero um espaço por onde expuseram suas ideias, o conhecer do outro, construíram novos conhecimentos, numa proposta que faz parte da sua realidade. Encontramos as motivações para a escrita proposta por Geraldi (2010), uma vez que, ao falar de suas vivências o aluno se vê como parte do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, encontra razões para dizer o que diz. Nesse sentido, terá o que dizer, para quem dizer, como dizer, e ainda poderá se posicionar como um autor no que diz e para quem diz. Suas produções terão um sentido para ele, pois não se limitarão às vivências escolares. Será produtor de textos que transcendem as aulas de língua materna e encontrarão espaço em sua realidade, pois estas estão presentes em diversas atividades do seu dia-a-dia.

Logo, o trabalho com cartas pessoais aproxima o aluno das práticas de leitura e escrita de forma que ele reconheça a função de tais práticas na sua formação enquanto sujeito social, percebendo, ainda, a importância da produção de textos para que ele veja seu discurso influenciando outros discursos, e se constitua como sujeito atuante na sociedade em que vive.

Koch (2006, p. 55) diz: “A escolha do gênero deverá levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes”. Nesse sentido, a proposta busca contemplar, ainda, um auxílio no reconhecimento de um gênero que se refaz a cada necessidade, influenciando também no surgimento de novos e que, mesmo adaptados às novas necessidades emergentes, não perderam a essência de sua antiga base: a carta. Desse modo, as atividades apontam para uma abordagem do gênero em que a carta está presente nos gêneros que se apresentam na atualidade, reconhecendo, assim, sua importância na reelaboração e na influência do surgimento de outros, entre os quais destacamos: e-mails, blogs, conversas instantâneas pelo Facebook, Instagram, Twitter, WhatAapp etc.

Diante do exposto, o intuito da proposta elaborada foi sugerir uma experiência de produção textual como prática social; uma prática que fosse além das relações de textos para a escola, dotada de sentidos e que possibilitasse ao falante reconhecer-se como parte no processo de interação social, pois entendemos a língua como produto da interação e conseqüentemente a escrita como “uma ação de linguagem socialmente situada, pois reflete as escolhas linguístico-discursivas de um agente-produtor interagir por meio da língua” (PEREIRA, 2012, p. 28).

Para tanto, elegemos como instrumento de trabalho a Sequência Didática. Baseamo-nos nas orientações teóricas de Schneuwly e Dolz (2004), para quem “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82). De outra maneira, a SD é estruturada por meio de um grupo de atividades que se iniciam na apresentação do gênero e culminam na sua produção.

Schneuwly e Dolz, (2004, p. 8) apresentam o procedimento sequência didática como organizador do ensino, tanto para Língua Portuguesa, quanto para outros conteúdos curriculares. Segundo os autores:

Uma seqüência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre os gêneros públicos e não privados [...]. As seqüências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 83)

Os autores esquematizam o procedimento da seguinte forma:

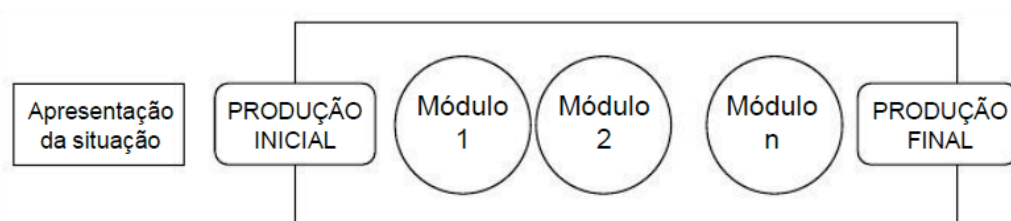


Figura 1: Sequência Didática
Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 83).

A dinâmica das SD é que o gênero textual seja trabalhado num contexto específico, em que o aluno tenha acesso ao conteúdo, não de maneira superficial, mas de forma a vivenciá-lo.

A apresentação da situação, assim definida no esquema proposto acima, visa à familiarização do gênero e tem por objetivo responder a inquietações de muitos alunos quando estudam determinados conteúdos programáticos. Desse modo, desde o início o estudante terá claro o gênero que será abordado, a quem se dirige a produção, a forma como o gênero será produzido e quem serão seus participantes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Ou seja, desde o primeiro instante o aluno estará inserido numa possibilidade de compreensão global do trabalho a ser executado, bem como perceberá a importância desses conteúdos em situações de comunicação específicas.

3 Metodologia

O trabalho foi desenvolvido com dois grupos de alunos da Educação Básica, Ensino Fundamental: discentes do 7º ano de ensino e crianças que residem em abrigos. A escolha pela SD se deu por acreditarmos nesta como um importante instrumento para a produção dos dados necessários à análise do trabalho. Por não se tratar de mecanismo estanque, possibilita aos possíveis adotantes adaptar as atividades conforme a realidade em questão, sem, contudo, deixar de contemplar os objetivos essenciais de facilitar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que aliam teoria e prática.

Sendo assim, a SD intitulada *Cartas a um Leitor Desconhecido*, foi constituída e organizada a partir da seleção de um gênero discursivo que orientou as práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Ao produzir uma carta, o sujeito pôde selecionar o recurso linguístico que considerou mais adequado à sua relação com o destinatário; selecionou o conteúdo que elegera como mais relevante no seu cotidiano, o que, além da interação, gerou um sentimento de responsabilidade com o outro, o estímulo à escrita e o favorecimento da leitura e a troca de experiências, tornando o participante ativo durante o processo de construção de sentidos, entre outros.

Como vemos, a ênfase do trabalho foi a produção de textos, e, em conformidade com o que destaca Souza (2009), culminou com a prática da escrita, de forma contextualizada, o que deve ser o foco no ensino da língua. Durante toda a SD, os recursos selecionados para auxiliar no alcance dos objetivos propostos foram: cartas diversas, desenho, slides, músicas, textos e Datashow. Estes foram distribuídos durante as etapas do projeto.

Com base nas teorias discutidas, a SD foi desenvolvida a partir da abordagem do gênero carta, com ênfase na modalidade carta pessoal, dando atenção especial à produção escrita. Foi

construída para ser trabalhada em aulas de Língua Portuguesa com alunos de turmas do Ensino Fundamental, que se correspondam com crianças e adolescentes residentes em abrigos infantis, no intuito de estimular, além da interação entre os envolvidos, a leitura e a escrita destes, fazendo com que este gênero proporcione ao participante, além do prazer pela leitura, ser “[...] sujeito do seu próprio dizer/fazer, protagonista de seu percurso de aprendizagem” (ROJO; MOURA, 2012, p. 92). Estudos propostos por Koch (2003) nos possibilitaram entender que o sentido de um texto é construído na interação entre os sujeitos e o próprio texto. Todos são essencialmente importantes, não sendo o autor da produção mais destacado que o seu leitor, uma vez que as lacunas deixadas pelo texto serão necessariamente preenchidas pelo leitor que é, assim, coprodutor do discurso, e não um mero reproduzidor linguístico.

Acreditamos, assim, que por meio da troca de cartas, foi possível conduzir os alunos à reflexão sobre o uso da língua como instrumento de interação, uma vez que a confecção e envio de uma carta proporciona a expectativa do retorno, o que, inevitavelmente estimula a curiosidade e a leitura. Nesse sentido, elaboramos uma sequência didática que visou contemplar as peculiaridades do gênero, auxiliando nas aulas de leitura e produção textual. Além disso, as atividades propostas permitiram a troca de experiências singulares por meio das cartas produzidas entre os discentes e os abrigados, já que são estratégias que podem ser revividas no contexto escolar, valorizando a importância de um gênero precursor dos que conhecemos atualmente, como os bilhetes e os *e-mails*, entre outros, e que, por mais antigo que seja, permanece vivo e resiste mesmo após tantas transformações sofridas pela sociedade atual.

A SD distribuiu-se em: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final, conforme abordagem sugerida por Schneuwly e Dolz (2004), já discutidos nesta sessão.

Apresentação da situação: corresponde à primeira fase. É realizada uma sondagem sobre o que os participantes conhecem a respeito do gênero, bem como uma abordagem sobre o que são, como surgiram, as diferentes formas de reelaboração e a importância das cartas desde o seu surgimento até os dias atuais. São apresentadas aos participantes as propriedades desse gênero, sua forma e conteúdo, os seus propósitos comunicativos, suas peculiaridades e sua importante função enquanto instrumento de interação entre os indivíduos. São também aplicadas atividades de leitura, momento em que os envolvidos podem identificar, a partir das cartas apresentadas, as características essenciais que fazem com que uma correspondência seja classificada como carta pessoal, e reconhecê-las em meio a outras modalidades de cartas.

Nessa etapa, a leitura do poema “Todas as cartas de Amor são Ridículas”, de Fernando Pessoa, e a audição da música “A carta”, e exibição de um filme ou desenho, relacionado com a temática (optamos pelo desenho animado da *Turma do Chaves*, episódio intitulado *Um bom recado*, por abordar o tema de modo a contemplar a realidade dos participantes) foram utilizados e, a partir daí, discutiu-se a função social das cartas, a importância da identificação dos elementos caracterizadores do gênero, como remetente e destinatário, a fim de prepará-los para a produção inicial.

Produção inicial: primeiro momento de escrita do gênero para um interlocutor real. Nesta fase, o participante tem a oportunidade de praticar o aprendizado adquirido durante toda a fase de apresentação do gênero carta, com possibilidade de erros e acertos, sob orientação do mediador. Nela, pode se corresponder com destinatários reais, apresentar-se, abordar assuntos que considerar relevantes e até trocar confidências.

Módulo 1: já houve contato direto com escrita das cartas pessoais, favorecendo a habilidade nas produções de enunciados, bem como nas leituras. Trata-se do módulo de revisão e orientação, quando os participantes apresentam suas correspondências aos mediadores, pedindo sugestões e passa a carta à limpo para serem entregues.

Módulo 2: escrita da segunda carta, de conteúdo livre, de conteúdo considerado pelo remetente de relevância para a interlocução.

Produção final: carta de despedida. Como o próprio nome sugere, os participantes se despedem de seus interlocutores, finalizando, assim, a proposta de SD, o que não significa que os interlocutores devam encerrar suas trocas, já que se trata de uma proposta didática com troca de correspondências reais.

4 Resultados

Foi realizado um diário de campo, descrevendo de que forma as SD transcorreram nos espaços selecionados, para, posteriormente, realizar a análise dos dados obtidos durante esta intervenção pedagógica. As descrições obedeceram a ordem dos episódios e as estratégias utilizadas, bem como as intervenções realizadas pelos mediadores estão previstas na proposta de SD. Para melhor leitura, o grupo de participantes da escola foram representados por “turma A”, e o grupo do abrigo, por “turma B”.

Para fornecer subsídios para a nossa análise e verificação dos resultados, todas as cartas produzidas foram fotografadas com consentimento dos participantes.

O primeiro dia foi o momento de familiarizar os participantes com o gênero e com o mediador. Os alunos demonstraram interesse, estavam participativos, tornando a interação bem sucedida, e o encontro, bastante significativo, pois pudemos constatar que muitos já apresentavam uma noção sobre carta, mas nem todos haviam escrito para um destinatário real, e poucos sabiam da importância dos carteiros e dos correios. Os alunos sentiram-se atraídos pela proposta, bem diferente da realidade atual de respostas imediatas, proporcionadas pelas novas tecnologias. Nesse aspecto, percebemos que “[...] as práticas de ensino da e na aula de Língua Portuguesa revelam-se como práticas discursivas, que objetivam produzir efeito de sentido nos seus interlocutores” (SOUZA, 2009, p. 101), e que a compreensão sobre o tema vai se construindo à medida que novos questionamentos vão surgindo, durante o processo de interlocução, como afirma Geraldi (2010), em suas observações sobre o Círculo de Bakhtin.

Foi possível discutir, por meio da atividade de exploração, sobre as noções do que é adequado ou não neste gênero, deixando de valorizar apenas o certo/errado, conforme nos lembra Bortoni-Ricardo, (2004 p. 30), para quem “não existe forma ‘certa’ ou ‘errada’ de falar, mas sim formas adequadas às diversas situações”. Desse modo, o que muitas vezes é considerado errado em determinada norma, é aceito na modalidade carta pessoal, por ser de natureza mais intimista.

Por meio da exposição das cartas, eles perceberam possibilidades na escrita que em outros gêneros não é adequado. Reconheceram nas cartas pessoais uma apropriação de linguagem semelhante à dos diários pessoais, além de ser possível vivenciar, nesta prática, o ambiente interativo já descrito por Souza, para quem: “Construir, polemizar, propor, elaborar, aplicar, sintetizar, discutir, organizar etc., conhecendo as possibilidades de ensino em sala de aula, entendendo as possibilidades e limites do conhecimento da aula, são os objetivos que se expõem na prática docente interativa” (SOUZA, 2009, p. 111).

Nessa direção, a proposta de interagir com interlocutores reais atraiu os educandos para a participação, pois teve como ideia principal convidá-los a uma escrita que os motivasse. Percebeu-se o empenho nas atividades de exploração do texto e a atenção quando lhes foi apresentada a parte estrutural do gênero.

No segundo momento, os participantes puderam experimentar a carta em outros gêneros presentes na sociedade, que também compõem nossas práticas sociais. São textos que fazem parte do nosso dia-a-dia e que despertam o interesse dos educandos nas suas relações com a linguagem, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa. Eles começam a perceber a aula

enquanto instância discursiva, que não se limita à produção de textos escritos, mas “expressa-se tanto como texto escrito, como oral” (SOUZA, 2009, p. 104). Essa percepção é importante para que eles se apropriem do contexto escolar em que a linguagem assume caráter interativo, e reconheçam o uso da língua nos diversos modelos textuais, e não como mero exercício escolar, como bem pontua a autora.

As abordagens acerca do gênero carta em outros gêneros permitiram o trabalho com intertextualidade, momento em que eles perceberam que há gêneros textuais dentro de outros gêneros, e despertaram nos alunos uma motivação ao que ia sendo exposto, pois a prática evidenciou novas possibilidades de abordagem, ao mesmo tempo em que ia se aproximando da prática efetiva da escrita de cartas para os interlocutores reais.

O terceiro momento teve como propósito refletir sobre a efetiva produção escrita, bem como a prática desse aprendizado, tendo como ponto de partida o sujeito leitor. O mediador apresentou aos estudantes os textos relacionados com as realidades de cada grupo, a fim de contextualizá-los quanto ao seu destinatário. Por conseguinte, abriu-se a oportunidade para que falassem também sobre suas próprias vivências. Os participantes fizeram uso da oralidade de maneira autêntica, articularam seus pontos de vista e responderam aos questionamentos de forma espontânea e interativa.

Aqui cabe, mais uma vez, citar Geraldi (2010), que nos convida a aprender a formular perguntas baseadas no que foi vivido pelo aluno. Ele sabiamente nos provoca uma reflexão, a de que “Aprender não é se tornar um depósito de respostas já dadas. Saber não é dispor de um repertório de respostas. Saber é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas” (GERALDI, 2010, p. 96). Desse modo, o conhecimento é alcançado por meio de diálogos, com contribuições de ambos os lados e, nesse sentido, compartilhar as vivências dos alunos revela-se uma excelente estratégia para atraí-los e envolvê-los nas atividades. É também uma excelente oportunidade de fazer com que a escola conheça a realidade do seu educando e contextualize o aprendizado.

Foi nesse encontro, também, que se iniciou a escrita das cartas. O mediador estabeleceu, com a ajuda da turma, uma espécie de roteiro a ser apresentado nas escritas. Essa postura favoreceu o norteamento da escrita, com o devido cuidado na condução da atividade, a fim de que as trocas entre os correspondentes fossem sempre autênticas e valorizassem o que, de fato, cada interlocutor tinha a dizer, refletindo a individualidade de cada um, mas sem perder de vista o papel do outro durante esse processo.

As escritas passaram pela supervisão do mediador, a pedido dos próprios participantes, que viam na mediação uma possibilidade de aperfeiçoar a escrita. Verifica-se que, mesmo assim, não se sentiram “presos” a um exercício escolar. Observou-se que eles manifestavam preocupação e cuidado para perguntar como se escreviam determinadas palavras, se estavam bem colocadas, se o texto estava bem pontuado, revelando, assim, que a preocupação em escrever da melhor maneira para o outro estimulou de forma satisfatória a escrita adequada de seus textos.

Foi possível observar o compromisso dos estudantes, nos papéis de enunciadores do gênero carta, nas aulas. Não houve nenhuma ausência, e todos os participantes apresentavam as correspondências prontas. A postura dos participantes durante a aula mostrou que eles estavam motivados pelo fato de saber que havia um leitor à sua espera, um interlocutor real “para quem dizer o que se tem a dizer” (GERALDI, 2013, p. 137), e uma razão que fugia da artificialidade proposta nas atividades curriculares.

O fato de saber que existia um interlocutor real nutriu razões para que os participantes se exteriorizassem numa escrita original e motivada. Nessa direção, retomamos, mais uma vez, o pensamento de Bakhtin, ao afirmar que “o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado” (BAKHTIN, 2011, p. 301). Novamente, observamos a importância do outro na construção dos enunciados, uma vez que nos expressamos no desejo de sermos compreendidos. Bakhtin completa: “[...] é como se todo enunciado se construísse ao encontro dessa resposta” (BAKHTIN, 2011, p. 301).

Assim, observamos um desejo de manter a língua em constante atividade, e os participantes empenhados no processo. Percebemos, ainda, a preocupação dos alunos em incrementar suas cartas com outros gêneros discursivos, entre os quais, letras de música, versinhos, versículos bíblicos etc. Por meio destes, os participantes buscam a empatia do outro, demonstram zelo e compromisso, com estratégias que visam criar expectativas no outro.

Como resultado, as missivas apresentaram uma sequência lógica de pensamento e organização de ideias, o que permitiu verificar que os participantes foram bem sucedidos em suas descrições e, conseqüentemente, nas interações. As primeiras cartas apresentaram, geralmente, saudação inicial, apresentação pessoal, expectativas em relação à interação e despedida, o que evidenciou o domínio das apresentações pessoais, presentes nas saudações de correspondências. A apresentação pessoal é de grande importância no primeiro contato, já que os participantes não se conheciam. E os remetentes perceberam a importância dessa descrição,

utilizando-a a fim de construir uma imagem para o seu destinatário, e, assim, estabelecer os primeiros laços de afinidade. Essa descrição denota a preocupação do falante em preparar o seu enunciado à maior compreensão do seu interlocutor, para que, compreendido, possa despertar no outro a ativa posição responsiva (BAKHTIN, 2011), neste caso, uma carta-resposta.

As despedidas ao final das cartas sinalizaram que o falante compreendeu que o seu discurso se encerra para passar a palavra ao outro. E este encerrar-se muitas vezes é feito por meio de expressões que revelam o interesse em manter a relação estabelecida. Essa afirmação pode ser atestada quando observamos que a despedida segue um tom de continuidade, seja ao sinalizar o desejo de um novo contato, ou mesmo por expressões que estabelecem relações de empatia, com expressões do tipo “muitos beijos”, “com carinho”, “abraços”, entre outras.

As cartas analisadas apresentaram, ainda, outros aspectos importantes no processo de interação, entre os quais são mais evidentes a busca por estabelecer vínculos afetivos por meio de expressões cativantes e de empatia, relatos de preferências pessoais, relações em comum, interesse pelo outro e expectativas em conhecer o interlocutor.

Os trechos a seguir descrevem a observação apresentada:

- (1): Gostaria de lhe ver pessoalmente. (Da.) – Expectativa
- (2): Você deve ser muito legal. (Lu.) – Empatia
- (3): Eu gosto muito de brincar de bicicleta e de pular corda, e entre outras coisas. E você, gosta de brincar de quê? (Gi.) – Preferências pessoais/ interesse pelo outro.

Foram encontrados, também, o compartilhamento de confidências e descrições pessoais com aspectos de autoimagem. A seguir, transcrevemos alguns eventos em que uma participante descreve tais aspectos:

- (4): olha minha mãe faleceu, sinto muito falta dela, a todo momento. eu tenho cabelos cacheados olhos castanhos, e eu tenho 13 anos sou uma mosinha, [...]Sou uma pessoa amigável também. Agora estou passando por uma situação delicada/ as vezes da vontade de chorar mais estou levando a vida, há já iria mim esquesendo de compartilhar eu gosto de um menino chamado Mateus, antes eu gostava de outro chamado Jean, Mateus e da igreja porque eu sou evangélica, Jean e da Igreja e da escola José Augusto Barreto, na mesma escola que eu. (Da.)

O trecho acima mostra que a remetente procura estabelecer um vínculo afetivo por meio de relatos de sua vida que coincidem com a situação da sua correspondente, ao afirmar que também já foi do abrigo. Os relatos buscam, ainda, uma relação de proximidade e confiança

ainda maior, quando ela descreve alguns enfrentamentos de sua vida, ao mencionar a perda da mãe, e pela descrição de confidências, ao mencionar que gosta de um garoto. Há, evidentemente, um empenho por parte da remetente em tornar o seu discurso o mais inteligível possível para a sua interlocutora, pois, como lembra Geraldi:

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar o seu autor, e ele o sabe, é já na produção de um sentido construído a dois. (GERALDI, 2013, p. 102).

Assim, percebemos no discurso da remetente o desejo de estabelecer um vínculo afetivo por meio de semelhanças. Essa busca pela aproximação pode ser encontrada no trecho de outra carta, quando a remetente Ke. afirma: “também já tive um sobrinho que morou no abrigo”.

Outra importante evidência de busca por estreitamento de laços foram os aspectos confidenciais, encontrados no seguinte trecho: (5) “Eu vou falar sobre nim agora. você já sabe minha idade, eu gosto de um menino que tem 16 anos de idade e ele é crente e muito bomito./ Ele gosta de nim...” (Lo.) Essa busca por relações de afinidade também foi encontrada por meio de características pessoais em comum, como se pode verificar no trecho a seguir, de outra carta: (6) “Você é quase da minha idade, eu gostaria que você ficasse meu amigo, mas também se você quiser”. (Le.)

Esses e outros aspectos evidenciaram uma escrita genuína, distante do cumprimento de protocolos e que é de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita. Mostram que os participantes estavam empenhados no processo, comprometidos com a atividade e que valorizaram a importância do gênero enquanto instrumento de interação. Mais uma vez, evidenciamos a fala de Souza, para quem “A sala de aula é uma instância de produção e apropriação de conhecimentos. Os sujeitos, que nela interagem, processam ações com a linguagem em diferentes áreas” (SOUZA, 2009, p. 99).

O fato de receber a carta de alguém desconhecido, mas não imaginário, motivou os participantes. O interlocutor legítimo promoveu uma excitação, um contentamento que estimulou, inevitavelmente, o desejo de interagir, de se fazer lido, compreendido, de compartilhar suas emoções e vivências. Assim, “Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos *pela alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes” (BAKHTIN, 2011, p. 275). Fomentou o desejo de sair da

condição de leitor para tornar-se autor, e, nesse caminho, manter as relações afetivas ora iniciadas, aproximando os interlocutores distantes por meio da leitura dos enunciados que se concretizaram em forma de cartas. Ao receberem a proposta de endereçar uma resposta ao seu interlocutor, foi notável o desejo de escrever o retorno e exercer a linguagem, ampliando, assim, as suas experiências pessoais.

Outro aspecto importante em relação à resposta positiva dos destinatários foi o desejo de socializar com os demais colegas as suas correspondências. Ao compartilhá-las, eles expressaram o quanto foi gratificante e o quanto apreciaram o gesto, e, conseqüentemente, alimentam em si o desejo de trocar informações. Essa postura ativa dos sujeitos envolvidos foi sinônimo de que estavam inseridos num espaço de produção de textos e não de redação escolar (GERALDI, 2001).

Para a efetivação da escrita, acrescentamos como fator estimulante a disponibilização de recursos estilísticos, pois o fato de poder escolher a cor das folhas e da caneta, entre outros, gerou um clima descontraído e visivelmente interessante. E, além de mostrar o interesse dos alunos pela proposta, demonstrou uma preocupação em atrair o outro para o seu discurso. Esse desejo é mais evidente quando, além de todos os recursos disponibilizados, recorreram aos seus perfumes, para atribuir uma identidade às suas cartas e, mais uma vez, nota-se que foram motivados a escolher estratégias para dizer (GERALDI, 2013). Tais recursos somaram razões para que escrevessem, e, assim, participaram do processo como numa atividade recreativa, o que mostra o quanto é significativo trabalhar a língua em contextos genuínos de produção.

Há uma relação de reciprocidade no que tange ao conteúdo dos textos recebidos, pois os correspondentes foram igualmente cordiais, demonstrando um interesse pelo outro. Essa afirmação pode ser verificada ao analisar trechos em que os participantes expõem sua expectativa em conhecer aquele que lhe escreveu. Assim, de uma forma geral, após a apresentação pessoal, descreveram a alegria pelo objeto recebido, o que os motiva a querer conhecer os seus remetentes, ao mesmo tempo em que começam a trocar emoções e experiências, mantendo ativo o processo de interação. Desse modo, mantém-se em atividade a situação interlocutiva, a partir das respostas que os correspondentes oferecem aos seus interlocutores. Nas palavras de Geraldi (2013, p. 103),

[...] não é o leitor que dá uma resposta ao sentido do texto, mas sua resposta constitui o sentido do texto, as múltiplas estratégias que compartilhamos numa comunidade interpretativa, na qual autores e leitores estão sempre situados, restringem a pluralidade e infinidade de sentidos de um texto.

Foram encontrados também trechos em que se relatam descrição pessoal, seus gostos e preferências, além do desejo de agradar o outro com manifestações de empatia, como podemos observar nos extratos a seguir:

(7): Eu gosto de brincar, de assistir Sininho, de brincar de esconde esconde./Minha fruta preferida é uva. (K.)

(8): Tenho 11 anos, gosto de brincar, gosto de estudar, gosto de assistir desenhos, meu preferido é frozen./ Gosto comer chocolate e muitas outras coisas./ Eu estudo no colégio Isá Borges. Sou 5ª Série minha matéria preferida é matemática. (W.)

A expectativa em conhecer:

(9): Quero conhecer você pra te dar um forte abraço e ficar pertinho de você. (K.)

(10): eu quero conhece-lo eu estou ansiosa (E.)

Outros aspectos foram encontrados, a exemplo do desejo de cativar o outro, aconselhamentos e zelo: (11): Eu imagino que você seja grande, bonita e legal./ Não chore, não fique triste porque Jesus vai abençoar sua vida (K.). Como podemos observar neste trecho, ao mesmo tempo em que é simpática com sua correspondente, idealiza uma imagem de garota e alimenta uma expectativa em relação a esta idealização. No trecho seguinte, ela encoraja a sua correspondente por meio de crenças, com um zelo pautado na espiritualidade, para que, por meio de intervenção divina, que o seu amigo possa estar protegido em todos os momentos de sua vida. Esses eventos são fundamentais para manterem vivo o processo de aprendizagem a partir das interações e estimularem o surgimento de novos discursos, a fim de que o falante seja autor na construção de relações sociais.

Enfim, todas as manifestações linguísticas apresentadas revelam que os participantes estão legitimamente inseridos num processo de interação em que reconhecem a importância do outro na construção do enunciado.

Quanto ao modelo de despedida, as cartas finalizam, geralmente, seguindo o padrão tradicional, mas no geral, com características peculiares, envolvendo manifestações de sentimento, como podemos verificar nos trechos que se seguem:

(12): Guarde sua carta do mesmo jeito que estou guardando a minha/Com amor (V.)

(13): Abraços, gostaria de conhecer você pessoalmente, aguardo ansiosamente. (C.)

(14): Te amo! Um forte abraço, um grande beijo.(K.)

Notamos em tais despedidas o tom carinhoso que revelava a satisfação dos correspondentes pela oportunidade de se corresponder com os novos amigos, o que, conseqüentemente demonstrou motivação e desejo pelas atividades de leitura e escrita que lhes foram propostas.

Foram encontradas, ainda, algumas preferências em comum:

(15): Eu vir que você gosta muito da musica do passinho Romano./ Eu gosto da musica “Era você”./ [...] Eu também gosto de poemas./ Eu tenho músicas no meu cartão. (Lu.)

(16): Minha vó também mora aí no Mandacaru. (De.)

(17): eu também gosto muito de saber que você tem uma irmã eu também tenho 5 irmãos e gosto muito mas muito deles. (Gi.)

As expressões apresentadas sugerem que os participantes buscam simular um diálogo, uma conversa real, tentando estabelecer relações de afinidade, num interesse de fazer com que as relações antes estabelecidas fossem consolidadas. Esse interesse pelo outro já é evidenciado na saudação de alguns, quando tratam seus correspondentes por meio de apelidos carinhosos como “Amigo, Duda, Kari”, presentes em algumas cartas.

Os relatos de vida diária, com eventos confidenciais ou trocas de informações também se aprofundam no decorrer das escritas. É possível observar que o interlocutor já mencionou alguns aspectos de si e quis que o outro conhecesse um pouco mais a seu respeito, seja por meio de uma continuidade de diálogo iniciado na primeira carta, ou com informações mais detalhadas sobre si ou sobre a sua rotina.

Vejamos os trechos a seguir:

(18): E o menino que te falei eu acho que eu e ele não vai dar serto porque ele nem tem tempo pra mim. eu só vejo ele na sexta feira porque ele vai para a Igreja só. e a mãe dele gosta de mim e ela e muito legal comigo. o pai dele não fala comigo não sei porque acho que ele não gosta de mim. (Lo.) – informações confidenciais.

(19): Agora eu vou falar como eu sou, alta com os olhos castanhos claro e uso aparelho nos dentes./ Eu tenho uma amiga chamada Leticia e eu gosto muito dela. (Gi) – descrição pessoal

(20): Certo dia eu fui pegar passarinho e eu vir um filhotinho chamando a sua mãe mas eu não estava só eu estava com meus primos quando eu fui pegá-lo eu via uma cabra e eu fiquei desesperado eu corria de lá. (We.) – relatos de vida diária

(21): Vou te contar umas coisas que foram muito legal na minha vida./eu já viajei pra: Maracás, Itaquara, Jaguaquara, Ipiaú. eu já fui adotada por três casal. Pedro e Giul, Sidinha e Antonil, Roberto e Cristina./Olha eu tenho 7

irmãos, mais 4 eu não conheço, 2 estão no abrigo ainda, eles são:/Pamela e Junho. (Da.) – relatos diários com descrição de enfrentamentos pessoais.

Como se pode notar, as relações que os participantes estabelecem/estabeleceram com seus confidentes vão além do cumprimento de uma tarefa. Essa afirmação é ratificada ao se observar que eles se preocuparam em descrever detalhes do seu cotidiano – que tem uma representação significativa em suas vidas, a exemplo das adversidades sofridas pela participante que foi adotada três vezes e ainda tem irmãos morando em abrigo (21); e mesmo a garota que relata detalhes de sua vida amorosa e seu enfrentamento com a mãe do garoto (18). Para Bakhtin (2011, p. 304), “o discurso íntimo é impregnado de uma profunda confiança no destinatário, em sua simpatia – na sensibilidade e na boa vontade da sua compreensão responsiva. Nesse clima de profunda confiança, o falante abre as suas profundezas interiores”. Os excertos transcritos da carta, nessa perspectiva, expõem que os destinatários se sentem confortáveis com seus interlocutores para relatar momentos particulares de suas vidas e, ao mesmo tempo, enxergam nestes sujeitos interlocutores capazes de compreender e ajudar no enfrentamento de suas situações, assumindo uma responsabilidade em relação ao que lhe foi compartilhado.

Podemos observar, ainda, a satisfação pela resposta e pela nova amizade, o que mostra também o quanto a atividade está sendo prazerosa entre eles:

(22): [...] é muito legal ter conhecido outro amigo e tão mais legal que eu mandei como minha fruta predileta que foi a melancia. E você mim mandou outro desenho de melancia beijos meu amigão.[...] Pra mim você é mas um dos meus irmãos muito obrigado pela sua carta. (We.)

(23): Eu adorei a carta que você mandou para mim. Adorei conhecer novos amigos eles gostam de mim também. (Lo.)

(24): Nosa o que você disse sobre ser criança é a mais, pura verdade. Pode ficar tranquila não mostrei a ninguém o que você escreveu. Nosa queria receber este carinho de pertinho com todas as palavras que você escreveu tenho certeza que você também queria receber o meu. (Ke.)

Não podemos deixar de mencionar o zelo com o outro e elogios, constantemente observados nos textos analisados, o que ressaltava o interesse em ser agradável e, dessa forma, assegurar a continuidade do processo interlocutivo e, sobretudo, mostrar que as relações estabelecidas entre eles são resultado de uma troca de correspondências significativa, muito distante das atividades feitas para permanecerem nas escolas:

(25): V. eu guardei sua carta com/muito carinho (De.) – Zelo com a carta.

(26): [...]eu iria mandar uma foto minha mais eu esqueci. Mais do proximo eu mando juro que não esqueço ta? Manda uma sua para mim guardarei com, muito amor e carinho. (Ke.) – zelo com o outro.

(27): Quando te ver vou te abraçar te beijar até te carinhar, beijos e abraço com muito, muito, mesmo carinho./ Mesmo sem te conhecer já te amo. (Da.) – Zelo, empatia.

Como podemos observar, os enunciados sugerem uma continuidade no diálogo entre os participantes, com eventos diversos de interlocução que demonstram o estabelecimento de relações afetivas mais consolidadas, pois, embora não se conheçam, os diálogos travados entre eles são de alguém próximo, cativado. Isso foi verificado, sobretudo, na satisfação relatada por eles em receber o retorno do amigo distante.

Observamos, ainda, uma conotação intimista, reservada a interlocutores cuja relação é de laços mais próximos. Os participantes, graças a essa interlocução bem sucedida, estabelecem discursos mais amplos com vistas a uma ligação duradoura, que busca reduzir a distância física através de vínculos estabelecidos em meio a emoções.

(28): [...] as vezes me dá muita saudade da minha família mas eu peço a Deus todos os dias pra Deus abençoar todos nós e abençoar a minha família inteira. (V.)

(29): Eu tenho um sonho de sair daqui e ir pra Ipiaú. Minha mãe mora lá. A casa lá é boa, tem tudo, um bocado de coisa... (K)

(30): Eu sonhei com minha casa e com minha tia. Eu sonhei que ela veio aqui.(G.)

Dessa forma, a apropriação da escrita é ampliada, devido a evidente interação entre os interlocutores e o texto que se desenvolve ao longo do processo. Logo, há um aprimoramento, tanto no aspecto leitor quanto escritor, traduzida em uma inevitável relação dialógica entre os alunos e o texto, além da evidente valorização nas relações sociais.

Pudemos contar com a presença do carteiro em um dos encontros, o que foi mais um estímulo aos participantes. Ele participou do encontro como o personagem principal do dia. Acrescentou informações ao conhecimento dos educandos, enriquecendo o acervo de conhecimento, e também interagindo com os participantes, já que muitas informações apresentadas por ele eram complementadas por aqueles. Foi a possibilidade de conhecer um pouco mais sobre a função do carteiro e também o papel dos correios na entrega de correspondências. Os participantes também puderam vivenciar o recebimento da sua correspondência pelas mãos de quem o faz, evento que trouxe um clima de ansiedade e euforia, alimentando a continuidade do projeto.

A atividade, inevitavelmente, toma proporções maiores do que o aprimoramento da leitura e da escrita, como podemos observar. Há relações de compartilhamento de experiências, de realidades sociais, de sonhos, e o desenvolvimento de escrita e leitura competentes se tornam apenas consequência desse processo interativo. É esse ensino efetivo da língua que João Wandelely Geraldi propõe em seus textos: uma modalidade de ensino que valorize as situações concretas de interlocução, por entender que é a partir dessas experiências que se promove um aprendizado significativo.

Foi observado, também, que eles reforçam a expectativa em conhecer o outro:

(31): Eu queria te conhecer mais de perto. (K.)

(32): [...] quando você vem aqui? Eu estou muito ansiosa para te ver. Eu queria muito ver sua foto, quando mandar outra carta pra mim. (M.V.)

(33): [...] espero que um dia possa ter ver. (W.)

Esses exemplos destacam, além da expectativa pela imagem do outro, o empenho dos alunos em dizer ao seu correspondente o quanto é importante que se conheçam. Desse modo, o fato de aguardar ansiosamente, de dizer que quer conhecer o outro mais de perto e de fazer o pedido de uma foto sinaliza que o remetente, verdadeiramente, valoriza a interação estabelecida com o seu correspondente. Assim, seleciona os melhores recursos para que o outro veja no seu discurso a expectativa gerada, e a ansiedade motivada por meio dessas trocas, suscitando, assim, mais uma vez, a ativa compreensão responsiva, desta vez no sentido de levar o outro a se comprometer com a visita.

No que se refere à produção das últimas cartas, o comportamento dos participantes refletiu um clima de nostalgia pelo fim das escritas, o que mais uma vez atesta o significado positivo que a experiência representou para os envolvidos. O fato de perguntarem sobre a possibilidade de continuarem a escrita após o término da experiência salienta que as relações estabelecidas entre eles representou uma importância muito significativa em suas vidas, ao ponto de não desejarem o encerramento do contato. Essas evidências reafirmam o quanto é importante que a escola fomente momentos de uso efetivo da língua, comprometendo-se com o aprendizado significativo da leitura e da escrita.

Quanto à análise destas cartas, encontramos alguns aspectos que revelaram um relacionamento mais sólido entre os participantes e, portanto, uma escrita ainda mais independente. O fato de ainda não se conhecerem pessoalmente gerou uma expectativa visível entre os participantes. Eles mencionaram esse desejo de conhecer o outro, e o desejo de

conversar pessoalmente. Os relatos de vida permaneceram, bem como as confidências, que se revelaram nos três momentos. Os enunciados foram mais extensos nesse episódio, e os participantes se mostraram conscientes de que as trocas estavam chegando ao final, pois lamentaram em alguns trechos e até declararam o quanto foi gratificante a troca entre eles.

Foram encontradas diversas declarações afetivas, representando que, de fato, houve o estabelecimento de laços significativos. Os participantes continuaram acrescentando informações de sua vida pessoal consideradas relevantes no processo de interlocução. Uma dessas informações é encontrada no seguinte trecho:

(34): V. eu vi que você tem três irmãos. Eu já tive uma irmã antes de eu ter nascido, mas ela morreu antes de eu ter nascido. Minha mãe ficou muito triste e meu pai também./ Eu tenho dois tios e duas tias que moram em São Paulo e também tenho dois primos e duas primas, mas doque eu gosto mais mesmo é da minha família e de Deus.

Nesse trecho podemos observar que o remetente considera relevante o fato relatado, e acha por bem compartilhá-lo com sua interlocutora. São relatos de natureza confessional, intimista, que ele aguardou para mencionar somente no último texto. A postura deste remetente, bem como a dos demais na última carta, demonstra que as relações afetivas estabelecidas no decorrer do processo foram ganhando força a cada troca.

Entre os diversos aspectos já discutidos em relação ao conteúdo dos enunciados, apresentamos os que consideramos mais significativos. Além do trecho mencionado acima, observou-se no trecho a seguir uma relação de gratidão pela vivência de interlocução: (35) “[...] eu fiquei muito feliz de trocarmos cartas, você não sabe o quanto que você foi muito importante para mim nessa hora, eu gostei muito de conhecer você W.” (Le.) – declarações afetivas. Esse trecho demonstrou o quão significativa foi a troca de cartas entre estes interlocutores. Eles fizeram uso da língua para interagir, e conseguiram ser bem sucedidos na realização da proposta. Revelaram a importância do interlocutor para que nossos discursos se materializem de forma natural, proporcionando, de fato, um lugar de interação entre os falantes.

Semelhantes aspectos puderam ser verificados no trecho a seguir:

(36): Esta chegando o dia que eu irei te visitar será que você vai gostar de min. Porque eu concerteza vou gostar de você que pena que será a utima vez qui eu vou escrever para você. Mais um dia você vai crescer e quem sabe a gente se encontra por aí, mais no dia vou deixar uma lembrança minha para você nunca esquecer de min tá bom?

Foi criado um clima de empatia, em que a remetente alimentava a expectativa do encontro, após a troca de algumas cartas, mas ao mesmo tempo sentia-se insegura, por não saber da sua interlocutora a recíproca amizade. Também, pôde-se notar a presença de aspectos nostálgicos, em que a possibilidade do encontro sugeriu um clima de despedida. Porém, o vínculo criado com a troca das cartas e os relatos descritos com emoções vivencias do cotidiano gerou um sentimento de amizade, em que a possibilidade de o encontro ser o último, alimenta a esperança de um novo encontro no futuro. Assim, observou-se que a remetente acreditava nos laços que foram criados e esperava que não fosse extinto o vínculo estabelecido por meio das trocas.

Além desses aspectos, foram encontrados também votos para que o interlocutor tomasse as melhores decisões e alcançasse os seus objetivos. Essas postulações se fizeram por meio de conselhos, muitas vezes carregados de fé e valores:

(37): Já sinceramente de coração espero que todos os seus possam ser realizados principalmente o seu desejo de médica ou professora, são duas profissões maravilhosas, mais que exige muito estudo você sabe? essas profissões dão um bom dinheiro, mas Já, não faça o que dá bastante dinheiro, e sim o que te faz sorrir, porque essas profissões vão ficar no seu dia a dia, e o dinheiro pode comprar tudo bom mais umas coisas não: Amor, carinho, atenção e ETC/ vou te dar um conselho, antes de você fazer qualquer coisa, ou tomar qualquer decisão consulte o seu coração. (Da.)

Como observamos, as declarações feitas pela remetente demonstram um desejo genuíno com o bem-estar de sua interlocutora. Por essa razão, ela aconselha, instrui, orienta, demonstrando sua preocupação com a interlocutora. Essa postura é típica entre pessoas que têm um certo grau de intimidade. Assim, a relação estabelecida entre ambas foi suficiente para que esta remetente se sentisse confortável para interferir nesse aspecto pessoal da vida da sua interlocutora, desejando-lhe não somente que tenha sucesso, mas que também seja feliz em suas escolhas.

Logo, assim como nos trechos destacados, as cartas revelam que, mesmo com todos os enfrentamentos, os remetentes desejam o melhor para o outro, geralmente reforçando suas afirmações com base em palavras de cunho religioso.

Cabe registrar que houve um encontro final entre os participantes do projeto, com a visita dos alunos da escola às crianças do abrigo. A assiduidade e o compromisso dos participantes foi reforçada neste último momento, e é um aspecto positivo a mencionar, uma

vez que durante todo o projeto, não houve ausência dos participantes, que a todo instante demonstraram interesse às atividades propostas. O encontro promovido entre os grupos permitiu que eles exteriorizassem aos seus correspondentes os seus sentimentos e suas expectativas, o que foi visualizado durante a confraternização, com abraços, apertos de mão, diálogos, entre outras manifestações de afeto. Todos os alunos se fizeram presentes, sob autorização prévia de seus responsáveis. Levaram presentes, realizaram brincadeiras, marcaram, de certa forma, a sua passagem na vida de seus interlocutores, reforçando, assim, os laços estabelecidos por escrito.

5 Considerações finais

Compreendemos a aula de Língua Portuguesa como um espaço dedicado à reflexão e, cabe a nós, professores e professoras, traçar um caminho para que o aluno encontre razões e motivações para procurar entender o que lhe é proposto. Nesse viés, reconhecemos a importância da iniciativa de um programa de mestrado voltado para a formação do professor e de seu fazer pedagógico em sala de aula. Por meio do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, foi possível apropriarmos de novas práticas didáticas e pedagógicas, bem como reatualizar conceitos para o ensino de Língua Portuguesa, além de novos referenciais teóricos, a exemplo das teorias sobre SD e de conceitos de etnografia escolar. Assim, como respostas às nossas indagações, percebemos que os participantes demonstraram, mesmo com as dificuldades de escrita que carregavam, um aproveitamento significativo da proposta, traduzida pela realização de enunciados concretos, contextualizados e repletos de sentido.

Foram felizes em suas construções, mostrando que sabem adequar o seu discurso à situação interlocutiva proposta, reconhecendo o papel do outro no processo de interação, selecionando, para tanto, todos os recursos linguísticos à sua disposição para se fazer compreendido pelo seu interlocutor.

A experiência compartilhada com professores formadores do curso e estudantes dados que nos fizeram perceber a importância de diferentes práticas didáticas para as metodologias de ensino de Língua Portuguesa, uma vez que, quando o educando lida com textos com os quais convive fora do contexto escolar, sobretudo em contextos de utilização reais e não de forma mecânica, o aprendizado torna-se mais significativo.

Os resultados mostraram que os participantes se mantiveram ativos durante o processo, o que nos permitiram concluir que as estratégias desenvolvidas com base em uma SD com

valorização do uso da linguagem em situações de interação verbal corroboram para um processo de ensino e aprendizagem de valorização da linguagem enquanto lugar de interação e, conseqüentemente, de um aprendizado significativo de leitura e escrita enquanto práticas sociais. Evidenciamos que a escrita de cartas pessoais com alunos do Ensino Fundamental é de grande valia, pois auxilia no estímulo às habilidades exigidas para a prática da leitura e da escrita proficientes.

Em tempo, salientamos que a nossa proposta é, para nós, apenas mais uma sugestão de trabalho de produção de textos. Esperamos contribuir com novas rotinas de trabalho em sala de aula, e despertar o participante para uma prática de leitura e escrita que o auxilie nas diversas situações em que a língua estiver inserida, de modo que o sujeito aluno/aluna desenvolva consciência crítica e se perceba enquanto participante ativo no processo de interação, e que o professor/professora permita-se a explorar o universo dialógico do trabalho com a Língua Portuguesa.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979]. p. 261-306.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- GERALDI, J. W. (Org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- NEVES, M. H. M. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, J. C. (Org.). **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 52-73.
- PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- ROJO, R., MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SOUZA, E. M. F. A aula de Português como instancia de produção e de circulação de conhecimentos linguísticos e não linguísticos. In: SOUZA, E. M. F.; CRUZ, G. F. **Linguagem e ensino**: elementos para reflexão nas aulas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Vitória da Conquista: UESB, 2009.

TEIXEIRA, C. R. **O ensino do genero textual carta nas aulas de lingua materna**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_3/180.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

Artigo recebido em: 21.07.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016

**Pontuação em foco: a eficácia do ensino da pontuação e leitura
na escrita de alunos do nono ano do Ensino Fundamental**
**Punctuation in focus: The impact of teaching punctuation and reading
on the writing of 9th-grade students in the middle school**

Elisângela Santos de Andrade Oliveira*
Vera Pacheco**

RESUMO: O propósito deste trabalho é investigar a existência de correlações entre variações melódicas e o emprego dos sinais de pontuação em textos escritos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Planalto, Bahia. Também busca apresentar a elaboração/implementação de uma proposta de intervenção didática centrada no desenvolvimento de atividades relacionadas aos usos da pontuação e sua inter-relação com aspectos prosódicos. Os resultados iniciais desta pesquisa e as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes à elaboração de modelos/seqüências didáticas nortearam a elaboração da proposta didática “Pontuação em foco” aqui apresentada. Tal proposta, cujo objetivo é promover uma melhor compreensão dos usos e finalidades da pontuação em textos escritos e uma maior percepção dessas possíveis correlações entre variações melódicas e o emprego da pontuação, foi aplicada a dois grupos distintos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental – o grupo teste, submetido à intervenção didática; e o grupo controle, não submetido à intervenção. Os resultados indicam que esta proposta didática, de modo geral, reúne recursos e estratégias adequados aos propósitos que a alicerçam, configurando-se, portanto, como um material de relevante aplicabilidade para o ensino da pontuação.

PALAVRAS-CHAVE: Pontuação. Prosódia. Ensino Fundamental. Intervenção didática.

ABSTRACT: This study investigates correlations between melodic variations and the use of punctuation in texts written by 9th graders in a municipal middle school in the Municipality of Planalto, State of Bahia, Brazil. It also shows the development/implementation of a didactic proposal focused on the use of punctuation and representation of prosodic aspects. Some preliminary results and the guidelines on didactic sequences by the National Curriculum Parameters guided the didactic proposal “Punctuation in focus”, which is presented in this article. The aim of such a proposal is to improve understanding of the use of punctuation in written texts and its correlation with melodic variations. This proposal was implemented for two different groups of ninth graders – a test group and a control group. The results indicated the didactic proposal not only provided appropriate resources and strategies, but also can be a relevant material for teaching punctuation.

KEYWORDS: Punctuation. Prosody. Middle School. Didactic proposal.

* Possui mestrado em Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2015). Atualmente, é professora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

** Possui graduação em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2001), graduação em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (2002), Bacharelado em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (2002), mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2003 e 2006, respectivamente) e pós-doutorado pela Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Araraquara. Atualmente, é professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

1 Introdução

Há muito já se discute acerca das dificuldades de leitura e escrita que alunos do Ensino Fundamental têm apresentado. A pouca fluência na leitura, as limitações relativas à compreensão do que se lê, a falta de correlação entre as ideias registradas na produção dos textos escritos, o frequente registro de marcas de oralidade na escrita, problemas relacionados à paragrafação, pontuação e organização do texto são apenas algumas das muitas questões com que professores e pesquisadores têm se defrontado constantemente.

Não se pode negar que muitos são os fatores que concorrem para a existência dessas dificuldades e evidenciam a dissonância entre o que se considera adequado e/ou ideal no processo de produção/percepção/compreensão de textos orais e escritos e o que, de fato, tem se materializado nos textos desses alunos do Ensino Fundamental.

A investigação dessas ocorrências pode orientar o professor a buscar propostas metodológicas capazes de contribuir para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos e, por conseguinte, influir na capacidade destes alunos de interagirem por meio da linguagem verbal – nas modalidades oral e escrita – permitindo-lhes, assim, um uso mais autônomo e proficiente da língua em diferentes situações discursivas.

Observações informais realizadas em diversas aulas desenvolvidas com alunos do nono ano do Ensino Fundamental revelaram que muitos deles pouco utilizam os sinais de pontuação em seus textos escritos e que, quando o fazem, em geral, não obedecem à normatização básica ou, ainda, empregam essas marcas de maneira muito aleatória. E, ainda, que mesmo sem o registro dessa pontuação ou com a utilização inadequada desses sinais gráficos, ao realizarem a leitura oral de suas produções escritas, muitos alunos conseguem resgatar certas variações melódicas do texto. A presença dessas variações parece sugerir que os alunos têm consciência da importância da entonação para a construção do sentido do texto e para a efetiva concretização das intenções comunicativas de quem o escreve. Entretanto, demonstram ainda não dominar certas especificidades da língua concernentes ao emprego dessas marcações que permitem identificar, na escrita, registros de entonação facilmente reconhecidos na oralidade.

Esta pesquisa ancorou-se no pressuposto teórico de que os sinais de pontuação funcionam como marcadores prosódicos, conforme proposta de Cagliari (1981, 1989, 2002), Pacheco (2003, 2006, 2008a, 2008b). Ancorou-se igualmente na discussão conceitual apresentada por alguns gramáticos e linguistas da Língua Portuguesa acerca do uso/funcionalidade dos sinais de pontuação.

Considerando a necessidade de se desenvolver propostas de ensino que priorizem o trabalho com questões relativas ao emprego da pontuação, organizou-se a proposta de intervenção didática “Pontuação em foco”, desenvolvida em três etapas: 1) sondagem inicial; 2) intervenção didática; e 3) sondagem final. As atividades que compõem a segunda etapa da proposta foram distribuídas em um conjunto de seis oficinas que englobam diferentes aspectos do uso/funcionalidade da pontuação.

Ao se elaborar a proposta, partiu-se da hipótese de que os alunos poderão empregar uma pontuação mais adequada nas suas elaborações escritas se os mesmos conseguirem se atentar às variações melódicas produzidas por eles no momento em que executam as leituras orais de seus textos. E, por conseguinte, perceberem a necessidade de marcar graficamente, pontuando, essas variações em seus textos, como forma de registrar, para o leitor, as intenções que não podem ser representadas apenas por meio da sequenciação de palavras.

À implementação da intervenção didática na Escola Municipal Senador Antônio Carlos Magalhães, seguiu-se a análise dos dados provenientes dos testes de sondagem inicial e final aplicados a dois grupos de alunos dessa Instituição de Ensino – o grupo teste e o grupo controle. A análise buscou contrapor essas informações para observar os efeitos resultantes da aplicação da intervenção, verificando se os alunos do grupo teste, submetidos à proposta, demonstrariam melhor desempenho em relação aos alunos do grupo controle, não sujeito à atividade de intervenção.

2 Os sinais de pontuação em foco

2.1 Prosódia: noções gerais

O interesse por questões relacionadas à prosódia remonta à Antiguidade. De uma inicial preocupação dos gregos com a introdução, na escrita, de “traços da fala não representados ortograficamente” (SCARPA, 1999, p. 7), até os estudos linguísticos mais recentes, a abordagem sobre aspectos prosódicos das línguas ganhou contornos muito mais amplos e complexos, especialmente, com os estudos da Fonologia Autossegmental na década de 1960.

Segundo Scarpa (1999, p. 8), dentro de uma perspectiva linguística, o termo prosódia engloba, atualmente, uma extensa variedade de fenômenos “que abarcam os parâmetros de altura, intensidade, duração, pausa, velocidade de fala, bem como o estudo dos sistemas de tom, entoação, acento e ritmo das línguas naturais”. O que, por conseguinte, demanda enfoques mais criteriosos frente aos interesses dos estudos de pesquisadores que investigam sobre o tema.

Em relação ao termo prosódia, Nespor (2010, p. 374) afirma que:

embora esse termo seja geralmente usado para se referir a ritmo e entoação, na teoria fonológica ele pretende incluir todos os fenômenos fonológicos que consideram o formato regular do som dos enunciados, isto é, não apenas ritmo e entoação, mas também fenômenos segmentais que podem ser aplicados entre palavras.

A autora enfatiza, ainda, que “a comunicação não seria efetiva sem prosódia” (NESPOR, 2010, p. 376), destacando, por exemplo, a importância da prosódia nos processos de desambiguação de sentenças idênticas que apresentam significações diferentes e, também, o fato de a ocorrência de “sequências aprosódicas de palavras” desencadear sérios problemas relacionados à compreensão do enunciado.

Às considerações feitas pelas autoras referenciadas acima acrescentam-se ideias já defendidas por Cagliari (1981, 2002) acerca da abrangência de manifestações prosódicas observáveis não somente a partir dos aspectos linguísticos, mas também com base em fatores de ordem paralinguística e extralinguística.

A proposta de Cagliari (1981, 2002), segundo Pacheco (2006a), destaca a necessidade de se compreender a prosódia a partir de uma perspectiva que inclua não só os aspectos sonoros da linguagem, mas também suas implicações para a constituição do significado. Assim, além dos fenômenos de ordem fonética, incluídos no escopo dos estudos prosódicos, entrariam questões relacionadas à sintaxe, à semântica, à pragmática, ao discurso e, ainda, às variações prosódicas influenciadas por aspectos de ordem emocional do falante.

Como seria possível, então, empregar e perceber, no texto escrito, marcas indicativas de variações prosódicas relevantes para a concretização da comunicação? De acordo com Pacheco (2008a, p. 4), a escrita utiliza diferentes recursos para “registrar graficamente aspectos prosódicos da língua falada” e, segundo a autora, esses elementos prosódicos incidem não só sobre aspectos de ordem fonológica da língua, mas também sobre aspectos decisivos para o desenvolvimento de situações comunicativas. Em conformidade com as ideias de Cagliari (1989), Pacheco (2008a, p. 5) enfatiza que esses registros, carregados de informação prosódica, materializam-se no texto escrito por meio de “marcas gráficas, que podem ser de natureza diversa e incluem desde formatação do texto à escolha lexical e uso de pontuação”.

Essas marcações gráficas utilizadas na escrita com o intuito de orientar o leitor a realizar variações entoacionais e melódicas necessárias à efetivação da leitura são definidas por Cagliari (1989), como marcadores prosódicos (MP). A forte presença desses marcadores prosódicos no

texto escrito, quer sejam eles expressões lexicais, formatação ou sinais gráficos, evidencia, segundo Cagliari (1989), a profusão de recursos disponíveis nos sistemas de escrita para permitir a representação de aspectos próprios da fala.

2.2 Pontuação e prosódia

Dentre os recursos que funcionam como indicadores de variações melódicas, os sinais de pontuação destacam-se como elementos capazes de orientar o leitor a “resgatar, no texto escrito, nuances da fala” (PACHECO, 2006b, p. 210). Esses marcadores prosódicos gráficos, portanto, assumem especial relevância na constituição do texto escrito tanto na perspectiva de quem o produz – ajudando a marcar a intenção comunicativa, quanto de quem o lê – contribuindo para que o objetivo da comunicação seja aceito. Tal como afirma Dahlet (2006, p. 22), “a pontuação se situa do lado da escrita e da leitura, isto é, da produção e da recepção do sentido, operando em conjunto para aperfeiçoar a legibilidade e a interpretação”. Esta característica, portanto, atribui à pontuação relevante papel na efetivação da comunicação.

É consenso entre vários estudiosos que a pontuação se apresenta como um dos recursos que orientam a condução da leitura de um texto. Mas não se resume a isso. Muitos autores atribuem à pontuação um caráter plurifuncional devido às múltiplas correlações que esses sinais estabelecem com a prosódia, a sintaxe, o discurso, a semântica, dentre outros. Segundo Catach (1980 apud PACHECO, 2006a, p. 92), a pontuação se “destina a esclarecer o texto, a evitar as ambiguidades do ato de leitura, em todos os sentidos deste termo, à compreensão material e à interpretação ao mesmo tempo oral, visual e semântica”.

Entretanto, convém ressaltar que não há consonância entre os autores no que diz respeito ao uso e à funcionalidade da pontuação no texto escrito. Pacheco (2008a) destaca o fato de haver, pelo menos, duas grandes correntes teóricas que se contrapõem em relação ao assunto: de um lado, defensores da pontuação como recurso que se condiciona à sintaxe do texto; do outro, aqueles que assumem a pontuação como mecanismo de representação de marcas entoacionais, portanto, com motivações prosódicas.

Em meio a essas divergências, muitos estudos têm mostrado que, embora sejam a fala e a escrita sistemas diferentes com recursos e regras de expressão bem específicos, há, em determinados momentos, projeção de um sistema no outro em função de certas correlações existentes entre eles. Nesse sentido, aspectos relacionados à pontuação são considerados recursos importantes para o estabelecimento dessa conexão entre os dois sistemas, uma vez que

a pontuação encontra-se numa área de confluência entre a sintaxe e a prosódia (MUNIZ, 2011, p. 5).

Considerando a possibilidade de a pontuação agregar à escrita marcas prosódicas, Cagliari (1989, 2002) e Pacheco (2003), a partir de descrições prosódicas de sinais de pontuação do Português Brasileiro (PB), encontram evidências de “que a presença de um sinal de pontuação tende a incitar variações prosódicas” (PACHECO, 2008a, p. 12). Logo, segundo os autores, esses sinais gráficos, de fato, podem ser considerados “uma representação, da prosódia, na escrita” (PACHECO, 2008a, p. 12).

Pacheco (2006b, p. 229) ressalta, ainda, que “a presença de um sinal de pontuação é mais que uma questão de estilo, pois ele sinaliza variações prosódicas que trazem sentido para o texto”. Por essa razão, o emprego e a percepção desses sinais requerem do produtor/leitor do texto um conhecimento que não se restrinja ao domínio das regras de pontuação; ao contrário, a realização dessas operações evidencia a necessidade de compreensão de outros aspectos que se correlacionam diretamente às variações prosódicas.

De acordo com Pacheco (2008a, p. 13), os sinais de pontuação que se registram na escrita “constituem uma representação gráfica que pode assumir um valor prosódico”. A esse respeito, é interessante observar que, mesmo em situações em que a pontuação é empregada em correlação direta com a prosódia, marcando as variações melódicas necessárias à compreensão do texto, a efetiva realização das entoações representadas por esses sinais gráficos só será possível se o leitor do texto dispuser de conhecimentos sobre a finalidade/funcionalidade destes sinais de pontuação.

Quando essas marcações gráficas são conhecidas pelo leitor, ele as utiliza como “uma espécie de guia para o ritmo do texto” (MUNIZ, 2011, p. 4). Entretanto, se essas marcas não aparecem no texto ou se leitor não consegue associá-las a uma determinada função, ele tenderá a fazer a leitura do texto com um tipo de segmentação semelhante ao da “prosódia da língua falada” (MUNIZ, 2011, p. 4), por ser este o parâmetro que lhe serve de referência.

De acordo com Rocha (1998, p. 3), embora, atualmente, haja uma tendência na escolha de critérios sintáticos em detrimento dos prosódicos na escolha da pontuação, “ao comporem um texto, os escritores são particularmente sensíveis ao ritmo” e, por essa razão, muitas vezes, deixam transparecer, em suas produções, aquilo que Catach (1980 apud ROCHA, 1998, p. 3) chama de função oral da pontuação.

Silva e Pacheco (2010, p. 22), a partir da análise de textos escritos por alunos de cursos pré-vestibulares e objetivando observar as influências prosódicas, acústicas e gramaticais sobre a forma de pontuar utilizada por esses alunos, perceberam que há situações em que o produtor do texto tende considerar “muito mais fatores ligados ao ritmo da fala que regras sintáticas postuladas pela Gramática Tradicional” para efetuar a pontuação de seu texto. Fato que evidencia, mais uma vez, a forte influência dos fatores prosódicos na escolha das marcas de pontuação.

As evidências de que a pontuação se correlaciona com aspectos de ordem sintática, semântica, discursiva, entre outros, além de manter uma significativa interseção com fatores prosódicos, suscitam, portanto, perspectivas diferentes de análise e outras formas de compreensão desse fenômeno. Por essa razão, Dahlet (2006, p. 24) destaca a importância de se considerarem as intenções de comunicação e as “interações estabelecidas entre quem escreve e quem lê” na interpretação das ocorrências da pontuação. Segundo a autora, é preciso considerar que as regras que orientam o emprego da pontuação

Proveem [sic] essencialmente do próprio ato de comunicação, com suas estruturas sintáticas, seus relevos e efeitos de sentido, suas condições de enunciação, seu tipo de relação contratual, enfim, que liga o enunciador ao enunciatário. (DAHLET, 2006, p. 24)

Nesse sentido, a análise da pontuação, portanto, não pode ser desvinculada “de seu meio natural de ocorrência, isto é, o ato de comunicação” (DAHLET, 2006, p. 25).

2.3 A pontuação na perspectiva dos gramáticos

De modo geral, não há consenso entre os gramáticos quando o assunto é pontuação. Entendendo-a ora como um recurso utilizado para representar, na escrita, as pausas ou entonações que marcariam aspectos próprios da oralidade, ora como uma manifestação que se relaciona a aspectos sintático-semânticos ou estilísticos, muitos gramáticos buscam sistematizar sua compreensão acerca da pontuação e daquilo que interpretam como finalidade/funcionalidade dessas marcas gráficas no texto escrito.

Apresentam-se aqui algumas dessas percepções acerca da pontuação sustentadas por gramáticos tidos como referência em estudos da língua e cujos manuais encontram-se em grande circulação no país.

Quadro 1 – Perspectivas de pontuação de acordo por gramático

Gramático	Perspectiva
Bechara (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Entende a pontuação sob duas perspectivas: uma mais restrita que engloba os sinais gráficos vistos como separadores e os sinais de comunicação; e outra mais abrangente, que compreende também os sinais de realce e valorização do texto. (p. 604-605) • Delimita três domínios da pontuação: pontuação de palavra, pontuação sintática e pontuação de texto. (p. 605) • Sugere que certos sinais de pontuação podem ser reagrupados, considerando-se o tipo de pausa que assinalam. (p. 605) • Destaca a importância da pontuação para a construção do sentido do texto. (p. 606)
Cunha e Cintra (2013)	<ul style="list-style-type: none"> • Separam, didaticamente, os sinais de pontuação em dois grupos: no primeiro, os sinais responsáveis por marcar as pausas; e no segundo, os que marcam a melodia, a entoação. (p. 656) • Elencam uma série de propriedades/empregos para os sinais responsáveis pela marcação da melodia. (p. 669-673) • Enfatizam que nas exclamações é possível encontrar uma grande variedade de entoações desencadeadas por diversos fatores que, em sua maioria, estão relacionados à “expressão emocional” do falante. (p. 671-672)
Faraco e Moura (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Definem os sinais de pontuação como “sinais gráficos empregados na língua escrita para tentar reconstituir determinados recursos específicos da língua falada”. (p. 498) • Destacam que os sinais de pontuação servem para representar, na escrita, o “ritmo da fala”. (p. 75-76) • Observam que os sinais de pontuação podem funcionar como pistas para indicar ao leitor possíveis realizações/interpretações das intenções do produtor do texto. (p. 75-76)
Rocha Lima (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Defende que “as pausas rítmicas” perceptíveis na pronúncia por meio de entoações são representadas na escrita por “sinais especiais” que podem ser agrupados de acordo com o tipo de pausa que representam. (p. 458) • Separa os sinais de pontuação em três grupos: os que representam uma pausa; os que indicam a finalização de um discurso ou pelo menos de parte dele e, ainda, os que servem “para frisar uma intenção ou estado emotivo” (p. 458)
Azeredo (2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Destaca o caráter versátil que sinais de pontuação assumem no texto escrito, pois são capazes de indicar pausas, sinalizarem entoações de frase, individualizarem determinados segmentos e ainda se prestarem a fins meramente estéticos. (p. 519) • Enfatiza que os sinais de pontuação são essenciais para indicar ao leitor quando entoações diferenciadas ou pausas devem ser feitas no transcorrer da leitura. (p. 519) • Constata que os sinais de pontuação são limitados e que existem distorções entre o registro da pontuação e a indicação das pausas e entoações que ela pode representar. (p. 519)
Luft (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Define pontuação como um “sistema de sinais com que se representam os fonemas suprasegmentais, principalmente as pausas”. (p. 240) • Separa os sinais em dois grupos: sinais de pontuação e outros sinais.

Fonte: elaboração própria.

Dentre os gramáticos aqui apresentados, observa-se que Cunha e Cintra (2013), Faraco e Moura (1998) e Rocha Lima (20013) deixam evidentes em suas acepções a estreita relação entre os sinais de pontuação e os aspectos melódicos e entoacionais da fala. É possível, pois, afirmar que, para esses estudiosos, os sinais de pontuação exercem no texto um papel para além organização sintática.

2.4 A pontuação na perspectiva dos linguistas

Quadro 2 – Perspectivas de pontuação de acordo por linguista

Linguista	Perspectiva
Cagliari (1999, 1989)	<ul style="list-style-type: none"> • Afirma que “a pontuação retrata uma certa teoria sobre um texto e, sobretudo, como ele se divide em partes, implicando significados sintáticos e textuais importantes”. E, ainda, que a pontuação desempenha duas funções básicas no texto escrito: separação e organização. (1999, p. 197), • Distingue cinco classes de sinais, de acordo com a função que desempenham: a) <i>sinais sintáticos</i>; b) <i>sinais semântico-discursivos</i>; c) <i>sinais prosódicos</i>; d) <i>sinais sinalizadores</i>; e) <i>sinais tipográficos</i>. (1999, p. 198) • Destaca que as marcações gráficas agregam ao enunciado indicações de variações melódicas diversas que funcionam como orientação para o leitor na efetivação da leitura. (1989, p. 202) • Descreve algumas ocorrências de variação de tom que, tipicamente, podem ser representadas pelos sinais de pontuação. (1989, p. 196-197) • Observa que, na escrita, é possível combinar o uso dos sinais de pontuação quando há intenção de indicar valores entoacionais diferenciados. (1989, p. 196-197)
Dahlet (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Afirma que a pontuação atua em três níveis: nível de palavra; nível de frase; e nível de texto (p. 33-34) • Propõe uma subdivisão dos sinais em duas classes funcionais: “sinais de sequência e sinais de enunciação”. A primeira, abarcando os sinais que remetem, ao mesmo tempo, à vertente tipográfica e sintática; a segunda, incluindo os sinais que remetem a todas as formas de citação. (p. 48-51) • Subdivide os sinais de enunciação em: <i>hierarquizadores discursivos</i>; <i>marcadores expressivos</i>; <i>marcadores interativos</i> e <i>marcas do discurso citado</i>. (p. 48-51)
Chacon (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Define sinais de pontuação como marcas exclusivas da escrita, visto que possuem uma matéria gráfico-visual e só figuram em situações em que as práticas de linguagem se dão por meio da escrita. (p. 121) • Afirma que os sinais de pontuação teriam a capacidade de recuperar e demarcar na escrita alguns aspectos rítmicos próprios da oralidade. (p. 123) • Observa que os sinais de pontuação são capazes de delimitar aspectos linguísticos interpretáveis como morfossintáticos, textuais e fônicos e semânticos. (p. 148) • Enfatiza que os sinais de pontuação trazem para a escrita, mesmo que indiretamente, “aspectos da dimensão oral da linguagem, tais como a delimitação de contornos entonacionais ou a demarcação de pausas”. (p. 177).
Catach (1980)	<ul style="list-style-type: none"> • Define pontuação como um “conjunto de sinais visuais de organização e apresentação que acompanham o texto escrito, interno ao texto e comuns tanto ao manuscrito quanto ao impresso”. E, ainda, um “conjunto de técnicas visuais de organização e apresentação do objeto livro” (p. 21) • Afirma que a pontuação desempenha três funções básicas na escrita: organização sintática, correspondência com o oral e suplemento semântico. (p. 17), • Reconhece que há uma correspondência entre oralidade e escrita e que uma das funções da pontuação é justamente indicar, no texto escrito, essa relação. (p. 17)
Pacheco (2003, 2006a, 2006b, 2008a, 2008b)	<ul style="list-style-type: none"> • Destaca o fato de os sinais de pontuação se constituírem numa representação gráfica que agrega informações sonoras (2006a, p. 98) • Reafirma os estudos de Cagliari (1989, 2002) sobre a hipótese de os sinais de pontuação funcionarem como marcadores prosódicos gráficos (MPG), na medida em que incitam variações prosódicas. (2006a, p. 98) • Observa que “os sinais de pontuação têm papel importante na organização da leitura oral de um texto e que o leitor realiza oralmente essas marcas gráficas a partir de variações melódicas”. (2003, p. 37) • Reconhece que os sinais de pontuação configuram-se como informações visuais capazes de contribuir “para uma percepção mais apurada das variações melódicas presentes no sinal acústico” (2008b, p. 517).

Fonte: elaboração própria

Por muito tempo, a pontuação foi uma temática deixada à margem das discussões de interesse dos linguistas. Entretanto, os estudos mais recentes têm demonstrado que a pontuação merece atenção especial porque contribui para a constituição do texto e para o estabelecimento das relações sintáticas, semânticas e discursivas.

O Quadro 2 a perspectiva de alguns linguistas que discutem o tema e lançam novos olhares sobre as discussões acerca da pontuação. Destacam-se apreciações mais gerais das ideias apresentadas por Cagliari (1999, 1989), Dahlet (2006), Chacon (1996), Catach (1980) e Pacheco (2003, 2006a, 2006b, 2008a, 2008b), contudo, sem a preocupação de pormenorizar seus estudos. A abordagem aqui orienta-se por questões consideradas pertinentes a essa proposta e que se instituem como relevantes para uma melhor compreensão a respeito do funcionamento da pontuação.

O papel dos sinais de pontuação para além de organizadores textuais fica evidente nas posições de Cagliari (1989, 1999), Chacon (1996) e Pacheco (2003, 2006a, 2006b, 2008a, 2008b). Nas colocações desses autores, é possível depreender que os sinais de pontuação podem ser marcas gráficas utilizadas no texto para resgatar aspectos da oralidade. Nesse sentido, o texto escrito possui recursos que resgatam peculiaridades da fala.

3 A proposta de intervenção didática: Pontuação em foco

As questões já levantadas até aqui destacam a pontuação como essencial à compreensão do texto escrito. Quer orientado por fatores de ordem prosódica, quer ancorado em aspectos sintáticos, o bom uso da pontuação confere à escrita maior organização e clareza. Tal condição torna imperativo atribuir maior enfoque ao ensino da pontuação no contexto da sala de aula.

A abordagem dessa temática, entretanto, não pode ser feita aleatória e esporadicamente. Ao contrário, requer estratégias metodológicas capazes de despertar o interesse do aluno por questões relacionadas à pontuação e de levá-lo a empregar esses sinais em seu texto com reconhecimento da funcionalidade que a pontuação desempenha na escrita.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental¹ (BRASIL, 1998, p. 97), “redigir textos utilizando alguns recursos próprios do padrão escrito relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos, em função do projeto textual” é um dos critérios a serem considerados como

¹ Na atual nomenclatura, refere-se às turmas do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

aprendizagem imprescindível ao aluno quando da finalização desse período escolar. Tal afirmação reforça as observações desta pesquisa de que é extremamente importante estabelecer objetivos e desenvolver propostas de ensino que priorizem, em sala de aula, o trabalho com questões concernentes ao emprego da pontuação. Visto que, não se pode esperar que o aluno tenha domínio desse conhecimento sem que seja submetido a práticas educativas voltadas para este fim.

Considerando, portanto, a importância da pontuação na elaboração de textos escritos e as discussões já tratadas aqui, buscou-se elaborar uma proposta didática direcionada a alunos do último ano do Ensino Fundamental. Tal proposta, intitulada de “Pontuação em foco”, foi pensada com o intuito de ajudar esses alunos a compreenderem melhor o funcionamento/emprego da pontuação na Língua Portuguesa e a perceberem que o uso da pontuação concorre, em certa medida, para a construção de sentido do texto e para a efetivação das intenções comunicativas de quem o produz.

Para a construção da proposta, tomou-se como base as orientações sobre modelos didáticos sugeridas nos PCN supramencionados. Primeiro, porque esses parâmetros ainda são o documento de referência nacional comum para a organização do Ensino Fundamental no Brasil e o fundamento de outros documentos oficiais que discutem as diretrizes dessa etapa da Educação Básica. Depois, porque os princípios norteadores desses modelos didáticos se aproximam dos propósitos definidos para o desenvolvimento desta proposta de intervenção.

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 88) definem modelos didáticos como “sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual”, com o intuito de permitir que, progressivamente, os alunos se apropriem do conhecimento discursivo e linguístico necessários à produção de seus próprios textos e à sistematização do conhecimento.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 88), as sequências ou módulos didáticos requerem um planejamento que parte da investigação das capacidades iniciais do aluno, permitindo perceber que instrumentos de ensino melhor se adéquam ao propósito de promover a aprendizagem e a superação das dificuldades apresentadas pelo discente.

Estes parâmetros preconizam, ainda, que a organização das sequências ou módulos didáticos privilegiem determinados aspectos que visam garantir a aplicabilidade das atividades propostas.

Nesse contexto, constituem itens primordiais à organização de modelos didáticos:

- programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos do conteúdo a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos;
- deixar claro para os alunos as finalidades das atividades propostas;
- distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem;
- planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos;
- interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades;
- elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras;
- avaliar as transformações produzidas. (BRASIL, 1998, p. 88)

Ao se elaborarem as atividades que constituem esta proposta, priorizou-se o trabalho com os sinais de pontuação cujo emprego mostrou-se pouco sistematizado pelos alunos participantes da pesquisa e, ainda, os que aparecem mais associados à representação de variações melódicas na escrita; considerando, assim, o que preconizam os PCN quanto à necessidade de se observar as habilidades de que os alunos já dispõem na elaboração do planejamento da sequência didática. Dessa forma, o recorte da proposta abrange, especialmente, os seguintes sinais: ponto, vírgula, dois-pontos, travessão, ponto de interrogação e ponto de exclamação.

3.1 Estrutura e método da proposta de intervenção

Esta proposta de intervenção buscou relacionar os dados obtidos por meio das análises realizadas nesta pesquisa aos propósitos apresentados pelos PCN no que se refere ao ensino do emprego da pontuação. Para tanto, foi estruturada em três etapas desenvolvidas em um período de dois meses para alunos do nono ano do Ensino Fundamental. Tais etapas: 1ª, sondagem inicial; 2ª, intervenção didática; e 3ª, sondagem final encontram-se organizadas conforme descrição a seguir.

Na *primeira etapa*, em que se pretendeu observar o conhecimento que os alunos dispunham acerca do uso/funcionalidade da pontuação, foi aplicada uma atividade de sondagem inicial a dois grupos de alunos – o grupo teste e o grupo controle – que se encontravam no nono ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Senador Antônio Carlos Magalhães. Nessa avaliação de sondagem inicial, os alunos foram solicitados a responderem uma sequência de atividades cuja temática abrange não só o emprego de alguns sinais de pontuação (ponto,

vírgula, dois-pontos, travessão, ponto de interrogação e ponto de exclamação), mas a relação destes com questões de ordem prosódica. Para a resolução do teste inicial, foi disponibilizada uma aula de 50 minutos aos alunos, e estes não puderam consultar o professor-aplicador acerca do conteúdo das questões elencadas na atividade.

Na *segunda etapa*, ao grupo teste foram propostas atividades variadas e com diferenciados graus de complexidade. Essa fase da intervenção didática foi organizada em seis oficinas que abordam diferentes aspectos do emprego/funcionalidade dos sinais de pontuação enfocados na proposta, envolvem a prática de audição e/ ou realização de leituras orais de textos e promovem a reflexão sobre a importância da pontuação na construção de sentidos dos enunciados. Essas oficinas foram desenvolvidas em seis encontros com duração de 150 minutos cada.

Na *terceira etapa*, cujo interesse voltava-se para a avaliação dos resultados obtidos com a aplicação da intervenção didática, foi realizada uma atividade de sondagem final com os dois grupos – teste e controle – selecionados para a participação na pesquisa. Nessa fase, a atividade inicial proposta na 1ª etapa foi reaplicada em caráter de pós-teste, com o intuito de fornecer dados para a comparação entre as aprendizagens/conhecimentos demonstrados pelo grupo teste e aqueles apresentados pelo grupo controle. Para a resolução desta atividade final, seguiram-se as mesmas orientações e tempo previstos para a sondagem inicial.

A estrutura básica da proposta de intervenção, portanto, pode ser assim visualizada:

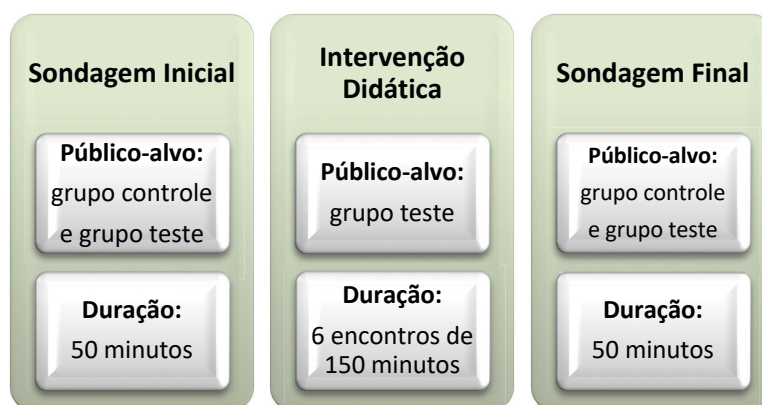


Figura 1 – Estrutura básica da sequência didática
Fonte: elaboração própria.

Na sequência, descrevem-se as etapas da proposta de intervenção, destacando-se os objetivos que as norteiam e os recursos necessários a execução das atividades que as compõem.

Quadro 3 – Etapas da proposta de intervenção (continua)

Etapas	Objetivos	Recursos
Sondagem inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o conhecimento que o aluno dispõe acerca do uso/funcionalidade da pontuação nos estágios anterior e posterior à aplicação da proposta de intervenção “Pontuação em foco”, observando se o aluno é capaz de: <ul style="list-style-type: none"> – pontuar frases, considerando as variações entonacionais realizadas no momento da leitura oral destes enunciados; – identificar usos adequados/ inadequados dos sinais de pontuação no texto, associando-os à marcação de variações melódicas; – empregar a pontuação, visando atribuir sentidos diferenciados às frases. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação de sondagem impressa; • <i>Notebook</i>; • Caixas de som; • Arquivos de áudio (frases das atividades 1 e 2).
Oficina 1 – “Ponto por ponto”	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre a importância da pontuação para a organização/compreensão do texto escrito; • Reconhecer funções de alguns sinais de pontuação; • Relacionar os sinais de pontuação às suas principais funções; • Pontuar fragmentos de textos, considerando a funcionalidade dos sinais de pontuação; • Realizar leitura oral de textos, observando a pontuação para melhor se expressar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades impressas da oficina “Ponto por ponto”; • Tabelas e fichas; • Envelopes; • Cópia impressa e plastificada da tabela “O uso dos sinais de pontuação”; • Quadro-branco; • <i>Notebook</i>; • Projetor multimídia; • <i>PowerPoint</i>.
Oficina 2 – “Pontuação e entonação: tudo a ver!”	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a relação entre variações entonacionais e emprego da pontuação; • Reconhecer que o uso dos sinais de pontuação pode ser determinado por fatores de ordem entonacional; • Realizar leituras orais de enunciados, preocupando-se com a entonação; • Pontuar frases e textos, considerando as variações entonacionais observadas no momento da leitura oral desses textos; • Produzir pequenos textos, empregando a pontuação adequada à situação de comunicação e às intenções de seu produtor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades impressas da oficina “Pontuação e entonação: tudo a ver!”; • <i>Notebook</i>; • Projetor multimídia; • Caixas de som; • Arquivos de áudio (frases da atividade 1, 15º capítulo do livro “O pequeno príncipe”); • <i>PowerPoint</i>; • Cartões com frases extraídas do livro “O pequeno filósofo”; • Brindes.
Oficina 3 – “Escrita → pontuação ← leitura”	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância da pontuação para indicar, no texto escrito, as falas de personagens que participam de uma história; • Perceber a função que alguns sinais de pontuação desempenham no texto; • Ler com maior expressividade, utilizando a pontuação como suporte para realizar entonações no momento da leitura oral; • Identificar e corrigir o emprego inadequado da pontuação, considerando a sua relação com as diferentes entonações realizadas na leitura oral do texto; • Produzir textos, preocupando-se em empregar adequadamente a pontuação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades impressas da oficina “Escrita → pontuação ← leitura”; • Arquivos de áudio (texto “O diamante”; piadas da atividade 4); • <i>Notebook</i>; • Caixas de som; • Cartazes com textos da atividade 5.

Fonte: elaboração própria

Quadro 3 – Etapas da proposta de intervenção (continuação)

Etapas	Objetivos	Recursos
Oficina 4 – “ Pontuando e construindo sentidos”	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar os textos produzidos, adequando-os quanto ao emprego da pontuação; • Realizar leituras orais dos textos produzidos, preocupando-se com a entonação; • Observar diferenças de entonação na leitura realizada pelos colegas de classe; • Perceber a importância do uso da pontuação para a construção do sentido do texto; • Observar que a mudança da pontuação pode alterar o sentido dos enunciados; • Pontuar textos, observando as intenções de comunicação e as possibilidades de sentido que os sinais de pontuação atribuem aos enunciados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades impressas da oficina “Pontuando e construindo sentidos”; • Fichas com frase a ser pontuada; • Sinais de pontuação em papel adesivo; • Tesoura; • Brindes.
Oficina 5 – “ Uma vírgula: muitas possibilidades”	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber que o emprego da vírgula pode mudar completamente o sentido de um enunciado; • Estudar alguns casos de emprego da vírgula; • Identificar e corrigir alguns usos inadequados da vírgula; • Perceber que nem sempre as pausas na leitura oral correspondem a vírgulas no texto escrito; • Realizar leitura oral de textos, preocupando-se com as pausas e/ou entonações sugeridas pelo uso da vírgula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades impressas da oficina “Uma vírgula: muitas possibilidades”; • Vídeo “O poder da vírgula” (propaganda da Associação Brasileira de Imprensa, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uWKpx5Ls1zg); • Notebook; • Projetor multimídia; • Caixas de som.
Oficina 6 – “ Gincana da pontuação”	<ul style="list-style-type: none"> • Participar da gincana sobre pontuação, interagindo com os colegas e demonstrando interesse por cumprir as tarefas propostas; • Reconhecer funções de alguns sinais de pontuação; • Pontuar fragmentos de textos, considerando a funcionalidade dos sinais de pontuação; • Refletir sobre a relação entre variações entonacionais e emprego da pontuação; • Pontuar textos, observando as intenções de comunicação, as possibilidades de sentido que os sinais de pontuação atribuem aos enunciados e as variações entonacionais observadas no momento da leitura oral desses textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades impressas da oficina “Gincana da pontuação”; • Notebook; • Projetor multimídia; • Caixas de som; • Arquivos de áudio (frases da tarefa 5); • PowerPoint; • Cartões com as tarefas da gincana; • Tabela para registro da pontuação; • Etiquetas coloridas (azul, vermelha, verde, preta, amarela) • Envelopes; • Brindes.
Sondagem final	<ul style="list-style-type: none"> • Reavaliar o conhecimento acerca do uso/funcionalidade da pontuação demonstrado pelo grupo teste, em comparação com o grupo controle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação de sondagem impressa; • Notebook; • Caixas de som; • Arquivos de áudio (frases das atividades 1 e 2).

Fonte: elaboração própria

4 Resultados e discussões

Neste tópico, serão apresentados alguns dados e observações provenientes da implementação de cada uma das três etapas que estruturam a proposta de intervenção “Pontuação em foco” – 1ª, Sondagem Inicial; 2ª, Intervenção Didática; e 3ª, Sondagem Final – e, mais especificamente, dados relacionados ao grupo teste. Em relação à segunda etapa, fez-se sistematização, em tabelas, das informações acerca das atividades aplicadas e do desempenho desses sujeitos ao longo dos seis encontros realizados durante a aplicação da intervenção didática. Quanto à primeira e terceira etapas, referentes à aplicação de testes de sondagem inicial e final, optou-se por apresentar, em forma de gráficos, os dados coletados nesses dois momentos para tornar mais evidente a comparação entre os resultados obtidos por esses sujeitos, nos estágios inicial e final da proposta.

Na sequência, encontram-se dispostos alguns dados oriundos da segunda etapa, a intervenção propriamente dita. Na Tabela 1², apresenta-se a média de desempenho do grupo teste nas atividades propostas. Na Tabela 2³, têm-se os índices de desempenho individual dos participantes do grupo teste.

Esses dados gerais do grupo (cf. Tabela 1) revelam que, com exceção das atividades 3 e 6 (oficina 1) e 1 (oficina 2), como descritas na tabela 1, que apresentam índices de erros maiores que os de acertos, o desempenho desse grupo se mostra bastante satisfatório. O fato de essas atividades com baixos índices de desempenho se concentrarem na 1ª e 2ª oficinas indicam que, inicialmente, esses informantes apresentavam uma maior dificuldade na resolução das atividades e que, no transcorrer da proposta, essa dificuldade reduziu-se significativamente, provavelmente por conta da familiarização com atividades propostas e da assimilação dos conteúdos explorados.

² Para a organização desses dados, levou-se em consideração o número de itens de cada atividade, multiplicou-se esse número por 10 (total de participantes do grupo) para obter-se o 100%. Em seguida, com base nesse percentual, calculou-se a porcentagem de acertos e erros apresentados pelo grupo. (Ex.: atividade 1 – 5 itens. $5 \times 10 = 50$. Logo, 50 equivale a 100% da atividade 1).

Para as atividades de produção, revisão e leitura de textos em que não se podiam mensurar diretamente acertos e erros, fez-se a tabulação a partir da análise dos dados registrados em uma ficha de acompanhamento do aluno. E, considerando-se a presença do aspecto observado na atividade, adotou-se a seguinte escala: 0% – inexistência do aspecto; 25% – presença em poucos itens; 50%, na metade dos itens; 75%, na maioria dos itens; e 100%, na totalidade dos itens.

³ Nessa sistematização, considerou-se a soma dos itens propostos em cada oficina (100%) e a quantidade de acertos obtidos pelo informante na realização dessas atividades para o cálculo da porcentagem. As atividades de produção, revisão e leitura de textos não foram incluídas nessa análise, dado o caráter mais objetivo da notação.

Tabela 1 – Desempenho, em %, do grupo teste nas atividades propostas na intervenção didática

Oficinas	Atividades	Total de itens da atividade	Média desempenho de do grupo		Média de desempenho nas atividades de produção, revisão e leitura de textos
			Acertos	Erros	
Oficina 1 PONTO POR PONTO	Ativ. 1: realizar leitura de texto	-	-	-	25%
	Ativ. 2: relacionar função dos sinais de pontuação	05	84%	16%	-
	Ativ. 3: relacionar função dos sinais de pontuação	07	30%	70%	-
	Ativ. 4: organizar tabela da pontuação	23	67,8%	32,2%	-
	Ativ. 5: pontuar textos	25	62%	38%	-
	Ativ. 6: pontuar e ler textos	06	43,3%	56,4%	-
Oficina 2 PONTUAÇÃO E ENTONAÇÃO: TUDO A VER	Ativ. 1: pontuar a partir da entonação	8	41,2%	58,8%	-
	Ativ. 2: reconhecer falas de personagens	28	79,3%	20,7%	-
	Ativ. 3: indicar mudança de fala de personagem	26	73,5%	26,5%	-
	Ativ. 4: pontuar textos	19	74,7%	25,3%	-
	Ativ. 5: ler e pontuar (jogo)	04	65%	35%	-
	Ativ. 6: produzir textos	-	-	-	50 %
Oficina 3 ESCRITA → PONTUAÇÃO ← ENTONAÇÃO	Ativ. 1: realizar leitura	-	-	-	50%
	Ativ. 2: indicar função do travessão	12	84%	16%	-
	Ativ. 3: ler e responder questões	02	75%	25%	-
	Ativ. 4: indicar erros de pontuação	17	81,2%	18,8%	-
	Ativ. 5: pontuar a partir da entonação	17	70%	30%	-
	Ativ. 6: produzir textos	-	-	-	50%
Oficina 4 PONTUANDO E CONSTRUINDO SENTIDOS	Ativ. 1: revisar os textos produzidos	-	-	-	50%
	Ativ. 2: analisar charges	04	55%	45%	-
	Ativ. 3: relacionar pontuação /entonação	05	76%	24%	-
	Ativ. 4: pontuar frases (jogo)	04	70%	30%	-
Oficina 5 MA VÍRGULA, SUJEITOS POSSIBILIDADES	Ativ. 1: realizar leitura de textos	-	-	-	75%
	Ativ. 2: pontuar a partir da entonação	07	75,7%	24,3%	-
	Ativ. 3: empregar a vírgula	13	70%	30%	-
	Ativ. 4: analisar uso de vírgulas em charges	05	72%	28%	-
Oficina 6 GINCANA DA PONTUAÇÃO	Ativ. 1: relacionar função dos sinais de pontuação	08	100%	0%	-
	Ativ. 2: pontuar a partir da entonação	02	70%	30%	-
	Ativ. 3: reconhecer uso da vírgula	05	70%	30%	-
	Ativ. 4: ordenar e pontuar texto	10	65%	35%	-
	Ativ. 5: pontuar a partir da entonação	08	90%	10%	-
	Ativ. 6: pontuar conforme sentido da frase	01	90%	10%	-
	Ativ. 7: indicar erros de pontuação	07	77%	23%	-

Fonte: elaboração própria

Tabela 2 – Desempenho individual, em %, dos informantes do grupo teste nas atividades propostas na intervenção didática

Informante	Oficina 1 (64 itens)		Oficina 2 (85 itens)		Oficina 3 (48 itens)		Oficina 4 (13 itens)		Oficina 5 (25 itens)		Oficina 6 (41 itens)	
	Acertos	%	Acertos	%	Acertos	%	Acertos	%	Acertos	%	Acertos	%
1	44	68,7%	65	76,4%	38	79,1%	9	69,2%	19	76%	32	78%
2	38	59,3%	69	81,1%	35	79%	9	69,2%	14	56%	34	82,9%
3	34	53,1%	66	77,6%	39	81,2%	8	61,5%	17	68%	32	78%
4	38	59,3%	56	65,8%	40	83,3%	8	61,5%	19	76%	31	75,6%
5	47	73,4%	66	77,6%	34	70,8%	8	61,5%	17	68%	33	80%
6	37	57,8%	54	63,5%	34	70,8%	8	61,5%	20	80%	32	78%
7	42	65,6%	59	69,4%	40	83,3%	10	76,9%	19	76%	36	87,8%
8	28	43,7%	47	55,2%	28	58,3%	8	61,5%	15	60%	31	75,6%
9	47	73,4%	65	76,4%	43	89,5%	10	76,9%	19	76%	34	82,9%
10	45	70,3%	72	84,7%	43	89,5%	10	76,9%	22	88%	36	87,8%

Fonte: elaboração própria.

Além disso, o acompanhamento/registro da participação e do desempenho dos alunos, ao longo das seis oficinas, tal qual exposto nas Tabelas 1 e 2, permitiu constatar, diversos avanços do grupo teste (tanto coletiva quanto individualmente) em relação à temática da proposta. Esse progresso foi perceptível em diversos momentos em que os alunos puderam demonstrar habilidades 1) no reconhecimento dos usos e funções da pontuação; 2) no emprego mais adequado dos sinais de pontuação nas produções escritas; 3) no reconhecimento das alterações de sentido decorrentes do uso/não uso de determinada pontuação em um enunciado; e 4) na demonstração de maior expressividade na realização de leituras orais de textos, com marcação das entonações sugeridas pela pontuação.

Na primeira e terceira etapas, foi aplicada atividade de sondagem, formulada com o intuito de avaliar o conhecimento dos alunos acerca do emprego/funcionalidade da pontuação em dois momentos: 1) o estágio anterior à aplicação da proposta de intervenção “Pontuação em foco”; 2) o estágio posterior à implementação desta proposta.

Nessas atividades de sondagem, os alunos responderam a cinco blocos de exercícios relacionados às atividades que seriam desenvolvidas ao longo da proposta de intervenção.

Para fins de sistematização, analisam-se aqui os dados apresentados pelo grupo teste nos estágios anterior e posterior à aplicação da intervenção didática. Com vistas a observar os efeitos resultantes da proposta aos alunos participantes deste grupo, por meio da comparação dos índices de desempenho apresentados nas atividades de sondagem inicial e final.

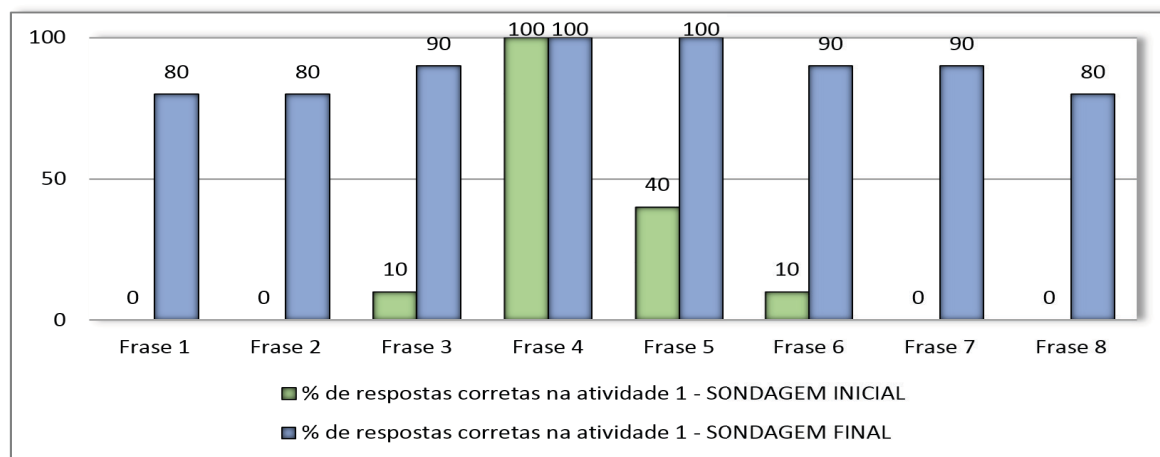
A seguir, apresentam-se os dados coletados nessas duas etapas, por meio de gráficos que ilustram os percentuais de acertos registrados em cada um dos cinco blocos de exercícios propostos na atividade de sondagem.

No primeiro bloco, os alunos ouviram a gravação da leitura oral de oito frases⁴ e, a partir da variação de entonação percebida durante a realização dessa leitura, pontuaram os enunciados propostos.

Neste exercício, observou-se a pontuação empregada pelos alunos em cada uma das frases, considerando-se como acerto apenas as situações em que a pontuação apresentava-se totalmente adequada.

O desempenho do grupo teste nessa atividade pode ser visualizado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Desempenho, em %, do grupo teste na atividade 1 das sondagens inicial e final



Fonte: elaboração própria.

Como é possível observar no Gráfico 1, há uma significativa diferença entre o desempenho apresentado pelo grupo teste nos dois momentos da realização da atividade 1 da sondagem. Na etapa inicial, com exceção do item 4 cujo percentual de acertos atinge a marca dos 100%, os índices de acertos registrados são muito baixos (frases 3, 5 e 6) ou inexistentes (frases 1, 2, 7 e 8), evidenciando que, neste primeiro momento, a atividade proposta revelou-se de difícil execução para os participantes do grupo.

⁴ As frases usadas nessa atividade foram: 1. Você não vai ao encontro de estudantes; 2. O texto é muito interessante você não vai ler; 3. Não deixe o material sobre a mesa; 4. As provas serão feitas nessa semana; 5. Ele só tem quinze anos; 6. não irei à festa hoje à noite; 7. Você comprou um alimento estragado; 8. É verdade amanhã será feriado.

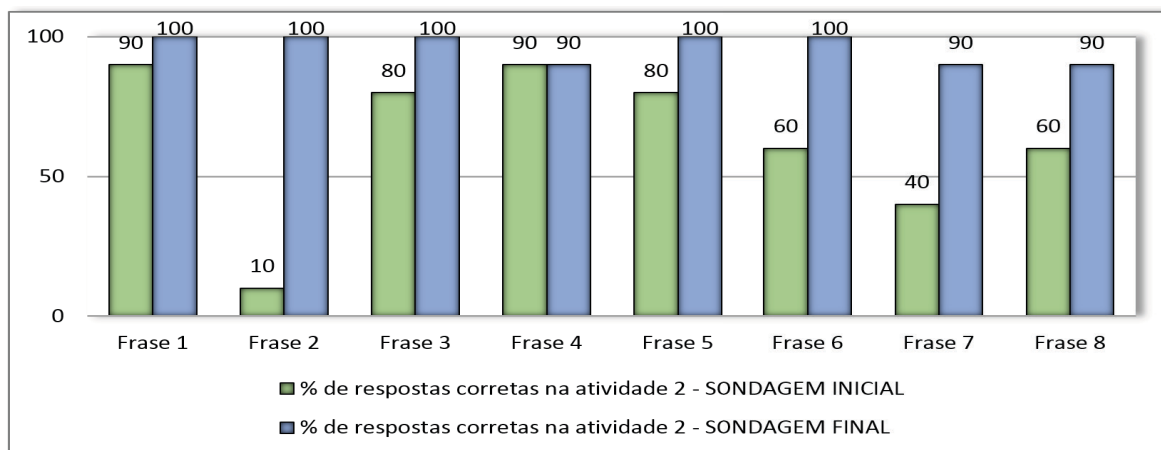
Já na etapa final, percebe-se uma evolução bastante expressiva nos resultados. Para todos os itens propostos, o grupo apresenta índices de acertos bem acima da média, com percentuais variando entre 80% e 100%.

Estes dados sugerem que as atividades em que os alunos deveriam perceber as variações entonacionais para efetuarem a pontuação dos enunciados, amplamente trabalhadas na intervenção didática, foram bem assimiladas pelos participantes do grupo. Visto que, na sondagem final, ao serem novamente desafiados a resolverem a atividade 1, os alunos demonstraram um bom nível de compreensão da questão e um elevado índice de acertos para os itens propostos.

No segundo bloco de exercícios, os alunos receberam oito frases já pontuadas e tinham como objetivo identificar aquelas em que a pontuação não combinava com as entonações realizadas durante a leitura oral desses enunciados. Ao realizarem essa identificação, os alunos assinalaram os quadros referentes a cada uma das frases que correspondiam à solicitação feita no exercício.

A seguir, dispõem-se graficamente, os dados coletados a partir da análise das respostas apresentadas aos itens da atividade 2 pelo grupo teste.

Gráfico 2 – Desempenho, em %, do grupo teste na atividade 2 das sondagens inicial e final



Fonte: elaboração própria.

Como é possível observar, o grupo teste apresenta um bom desempenho na execução dessa atividade no primeiro momento da sondagem. Com exceção das frases 2 e 7 cujos percentuais de acertos figuram-se abaixo da média, há índices elevados (de 60 a 90%) para os

demais itens. O que, na média global, indica um resultado acima dos 63% de acertos para as questões propostas.

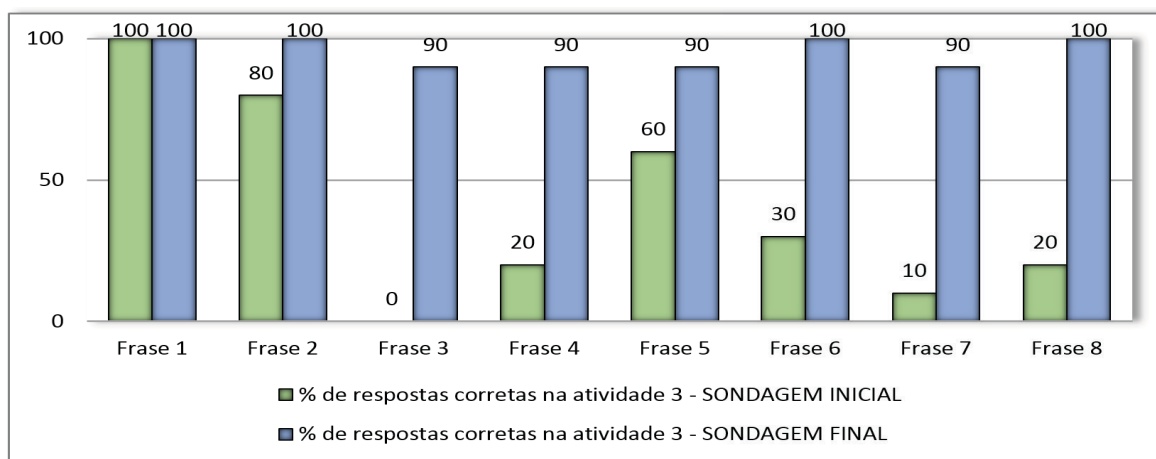
Por sua vez, no segundo momento da aplicação dessa atividade, o grupo teste consegue elevar esses percentuais, atingindo índices de acertos de 90% e 100% para todos os itens propostos. Há casos, inclusive, em que a diferença entre o resultado obtido nas sondagens inicial e final alcança os 90 pontos percentuais (frase 2). Nesta última etapa, a média geral de acertos na atividade 2 registra índices acima dos 95%.

A atividade 2 previa um baixo nível de dificuldade, visto que, na sua elaboração, priorizou-se o emprego dos sinais de pontuação e das possibilidades de entonação de uso mais comum. Ainda assim, vale ressaltar que o aumento do índice geral de acertos (mais de 30 pontos percentuais) na resolução da atividade entre a fase inicial e a fase final é bastante expressivo.

No bloco 3 da atividade, os alunos analisaram oito frases⁵, buscando identificar aquelas cujos sinais de pontuação marcavam variações entonacionais (surpresa, dúvida, admiração, alegria) a serem realizadas, pelo leitor, no momento da efetivação da leitura oral destes enunciados. Neste exercício, tal qual a atividade 2, os alunos deveriam assinalar as frases correspondentes à proposição feita no enunciado da questão.

O Gráfico 3 descreve os resultados obtidos pelo grupo teste nesse bloco de exercícios.

Gráfico 3 – Desempenho, em %, do grupo teste na atividade 3 das sondagens inicial e final



Fonte: elaboração própria.

⁵ Frases usadas nessa atividade: 1. Já sabia a verdade!; 2. Ontem, os já livros foram deixados na biblioteca.; 3. Todos gostam de receber cadernos novos.; 4. Preciso ler? — disse o aluno — o teste é amanhã?; 5. Não estamos certos da nossa decisão.; 6. Comprou tudo: cartolina, pincel, tinta, cola e tesoura.; 7. Pode dar certo? Não sei.; 8. Na terça-feira vocês farão só o teste!

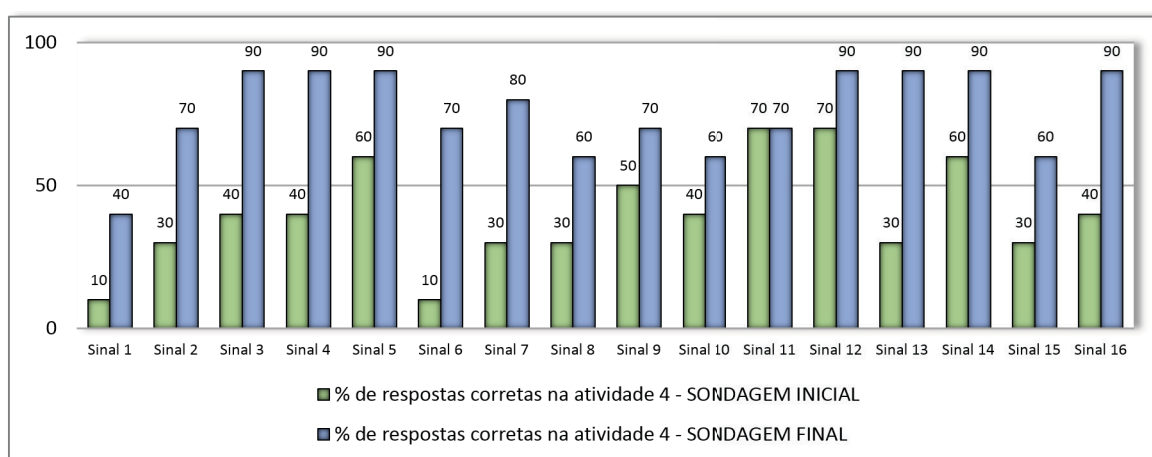
Esses dados evidenciam uma sensível diferença entre o desempenho apresentado na etapa inicial e o que aparece na etapa final. Ao responder a atividade pela primeira vez, o grupo teste consegue alcançar elevados índices de acertos para os itens 1(100%) e 2 (80%) e, para o item 5, um percentual pouco acima da média (60%). Entretanto, para os demais itens, o quantitativo de respostas corretas situa-se bem abaixo da média, com destaque para o item 3, em que não se registra qualquer percentual de acerto.

Já no segundo momento de resolução da atividade 3, o grupo mantém o percentual de acertos alcançado para o item 1 (100%) e consegue elevar todos os demais índices. Salienta-se aqui, o expressivo aumento dos percentuais de respostas corretas, especialmente para aqueles itens que, na primeira etapa, situavam-se abaixo da média. Nestes casos, as diferenças registradas variam de 70 a 90 pontos percentuais. Esta significativa melhora de percentuais evidencia que, de fato, houve aprendizado dos exercícios relacionados à representação de aspectos entonacionais e emprego da pontuação explorados durante a intervenção didática.

No quarto bloco de exercícios, os alunos foram solicitados a analisar a pontuação empregada em um determinado narrativo e a identificar os casos em que os sinais foram utilizados de forma adequada e/ou inadequada, considerando, para isso, a função desempenhada por 16 sinais de pontuação postos em evidência no texto.

Nesta atividade, os resultados também evidenciam o progresso feito pelo grupo teste entre uma etapa e outra da sondagem. O Gráfico 4 ilustra os desempenhos.

Gráfico 4 – Desempenho, em %, do grupo teste na atividade 4 das sondagens inicial e final.



Fonte: elaboração própria.

No primeiro momento, em onze dos itens propostos registram-se percentuais de acertos inferiores à média, com índices que variam de 10% a 40% (itens 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 13, 15 e 16); um percentual igual a 50% (item 9); e apenas quatro itens com índices de acertos superiores à média (itens 5, 11, 12 e 14), mas que não ultrapassam a marca dos 70%.

Na resolução da sondagem final, o grupo teste conservou o índice de 70% de acertos para o item 11 e apresentou significativas elevações dos percentuais para os demais. Dos dezesseis itens propostos, apenas no de número 1 não se alcançou índice superior à média. Mesmo assim, para este item, observa-se um aumento de 30 pontos percentuais em relação ao apresentado no momento inicial. Dentre os outros itens, em sete deles (itens 3, 4, 5, 12, 13, 14 e 16) os índices de respostas corretas atingem a marca dos 90% e as diferenças em relação à primeira fase variam de 20 a 60 pontos percentuais.

Considerando um total de 160 respostas a serem atribuídas pelo grupo à atividade 4 (16 itens propostos x 10 integrantes do grupo), é possível melhor observar o desempenho desses sujeitos nas duas etapas da sondagem. No primeiro momento, o grupo teste alcançou uma média de 40% de acertos (equivalentes a 64 respostas), ao passo que, na última fase, esse esses índices chegaram a 75,6% (121 respostas corretas). Esse acréscimo de mais de 35 pontos percentuais na média geral do grupo sugere que estes alunos, após a realização da intervenção didática, tornaram-se mais habilidosos no reconhecimento das funções desempenhadas pelos sinais de pontuação em um texto – exercício proposto na atividade 4.

No quinto e último bloco de exercícios, os alunos receberam dois pares de frases⁶ e deveriam observar o sentido a ser atribuído a cada uma delas. Em seguida, deveriam pontuar estes enunciados de forma a diferenciá-los e a garantir a significação especificada para cada um.

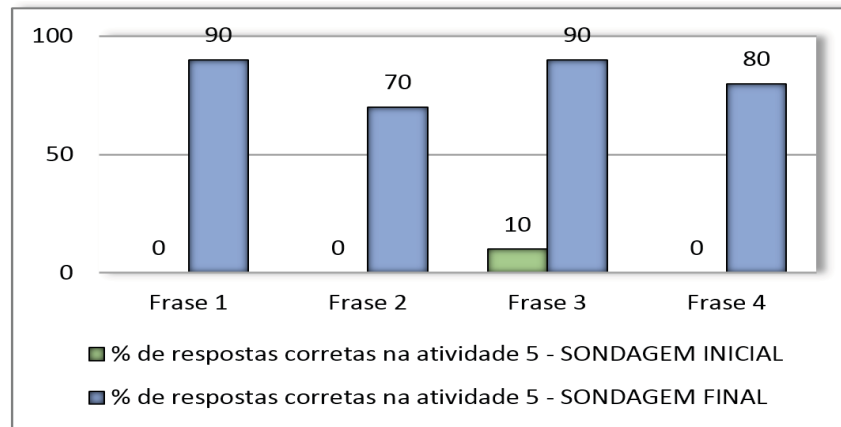
Neste exercício, consideraram-se como acerto apenas as situações em que a pontuação apresentava-se totalmente condizente com o sentido proposto para o enunciado.

No tocante a essa atividade, tal como exposto no gráfico 5, pode-se verificar expressiva diferença de resultados em relação ao desempenho do grupo nas sondagens inicial e final. De resultados, praticamente, inexpressivos no primeiro momento, em que só há registro de acerto para um item dos quatro propostos e com um percentual muito baixo: apenas 10% (item 3), o

⁶ Os pares de frases usados foram: 1. VOCÊS FALARAM A VERDADE EU NÃO MENTI (Eu também disse a verdade.) 2 VOCÊS FALARAM A VERDADE EU NÃO MENTI (Eu não disse a verdade.); 3. MÃE SAIU LOGO A CRIANÇA FICOU SOZINHA (A mãe saiu rapidamente.); 4. A MÃE SAIU LOGO A CRIANÇA FICOU SOZINHA (A criança ficou só porque a mãe saiu.).

grupo avança, consideravelmente, para índices bastante satisfatórios na resolução da atividade. Atinge a marca de 70% para o item 2; de 80% para o 4; e de 90% para os itens 1 e 3.

Gráfico 5 – Desempenho, em %, do grupo teste na atividade 5 das sondagens inicial e final



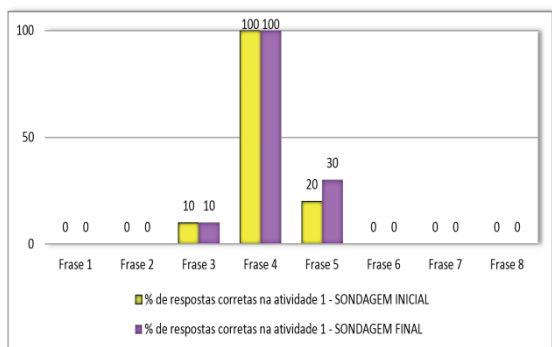
Fonte: elaboração própria.

Dentre todos os exercícios propostos no primeiro momento da sondagem, o grupo teste apresentou o pior desempenho na atividade de número 5. Por essa razão, os dados positivos observados nesta última etapa sugerem que as discussões sobre pontuação e sentido dos enunciados, realizadas durante as oficinas da proposta de intervenção, ajudaram esses alunos a melhorarem os níveis de compreensão da inter-relação do uso de marcas pontuacionais e da construção de sentidos do texto.

Por outro lado, essa significativa elevação dos resultados não pôde ser verificada na comparação dos dados iniciais e finais do grupo controle. De modo geral, os índices de aproveitamento deste grupo pouco se alteraram entre uma fase e outra da sondagem. Apesar de ocorrerem algumas sutis elevações de resultados para determinados itens propostos, o que prevalece é a manutenção e/ou redução dos percentuais de acertos que foram apresentados por esses sujeitos no momento inicial da sondagem.

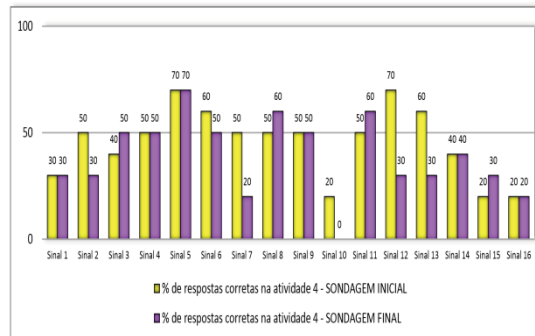
O conjunto dos gráficos dispostos a seguir possibilita uma melhor visualização dessas informações.

Gráfico 6 – Desempenho, em %, do grupo controle na atividade 1 das sondagens inicial e final



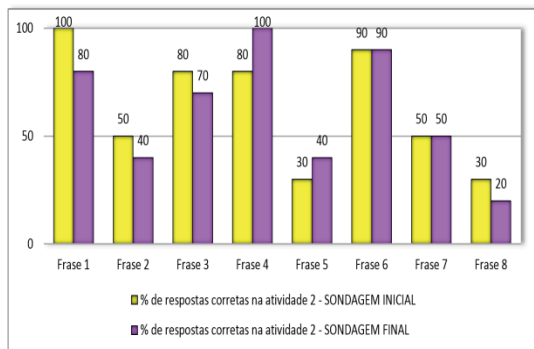
Fonte: elaboração própria.

Gráfico 9 – Desempenho, em %, do grupo controle na atividade 4 das sondagens inicial e final



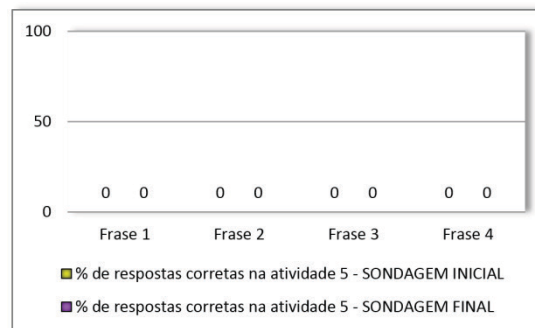
Fonte: elaboração própria.

Gráfico 7 – Desempenho, em %, do grupo controle na atividade 2 das sondagens inicial e final



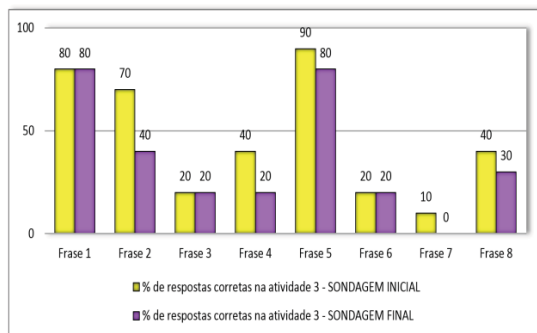
Fonte: elaboração própria.

Gráfico 10 – Desempenho, em %, do grupo controle na atividade 5 das sondagens inicial e final



Fonte: elaboração própria.

Gráfico 8 – Desempenho, em %, do grupo controle na atividade 3 das sondagens inicial e final



Fonte: elaboração própria.

A observação desses dados permite reafirmar que, de fato, a proposição de atividades didáticas voltadas para o trabalho com questões relacionadas à pontuação pode contribuir bastante para melhorar/desenvolver habilidades dos educandos para o uso desses sinais. Haja vista, a diferença dos níveis de desempenho observada entre os alunos que participaram da proposta de intervenção e aqueles que não foram submetidos à esta atividade.

Conclusões

A percepção da correlação entre prosódia e pontuação não é recente e suscita inúmeras discussões, especialmente entre gramáticos e linguistas. Nesta pesquisa, buscou-se trazer um pouco dessas discussões e levantar dados que pudessem reforçar a compreensão acerca de alguns fenômenos relacionados ao emprego da pontuação e da sua inter-relação com aspectos de natureza prosódica.

As análises feitas no primeiro momento desta pesquisa subsidiaram a elaboração da proposta de intervenção didática “Pontuação em foco”, implementada na Escola Municipal Senador Antônio Carlos Magalhães para alunos do nono ano do Ensino Fundamental.

Os dados resultantes da aplicação das atividades de sondagem inicial e final para dois grupos de alunos (o grupo teste, submetido à proposta de intervenção; e o grupo controle, não submetido à intervenção didática), permitiu a coleta de relevantes informações para este estudo.

A aplicação dessa atividade inicial revelou que, para estes alunos, muitas questões relativas ao emprego dos sinais de pontuação eram de difícil resolução. Nos casos em que estes alunos foram solicitados, por exemplo, a: 1) escolherem a pontuação adequada para marcar as variações entonacionais realizadas no momento da leitura oral de enunciados; 2) reconhecerem algumas funções desempenhadas pelos sinais de pontuação; e, ainda, 3) atribuírem sentidos aos enunciados por meio do emprego da pontuação, os baixos índices de desempenho apresentados pelos grupos evidenciaram a dificuldade dos alunos pesquisados quanto ao uso desse recurso disponível na linguagem escrita.

No tocante à terceira etapa da proposta – reaplicação da sondagem em caráter de pós-teste para os grupos teste e controle foi possível observar que o desempenho do grupo controle praticamente se manteve estável, com um percentual geral de acertos figurando abaixo da média, enquanto os índices registrados pelo grupo teste mostraram-se ascendentes com percentuais bastante expressivos.

Quando se analisou o resultado do grupo teste nas duas etapas da aplicação da sondagem, observaram-se significativas diferenças no desempenho apresentado pelos participantes deste grupo. Nos cinco blocos de exercícios que compunham a sondagem, os percentuais de respostas corretas atribuídas aos itens propostos se elevaram e atingiram índices acima da média em, pelo menos, 97% dos casos. E dentre estes, mais de 70% das ocorrências foram verificadas entre os índices de 80% a 100%.

Esses resultados positivos conquistados pelo grupo teste na resolução da sondagem final sugerem que os alunos submetidos à proposta de intervenção conseguiram assimilar vários aspectos relacionados ao emprego/funcionalidade da pontuação e se tornaram mais sensíveis à percepção de aspectos de natureza prosódica inter-relacionados ao uso dessas marcas pontuacionais – propósito maior desta intervenção didática. Evidenciando, portanto, a aplicabilidade da proposta implementada.

Essas observações endossam a hipótese inicial desta pesquisa, na medida em que indicam que os alunos, de fato, tendem a empregar os sinais de pontuação de forma mais adequada quando se atentam às variações melódicas produzidas por eles, ou por outrem, quando da realização da leitura oral dos textos; e, ainda, quando percebem a importância da pontuação para a marcação de intenções comunicativas e para a construção de sentido do texto. Tais observações também indicam que a intervenção didática “Pontuação em foco”, de modo geral, coaduna recursos e estratégias pertinentes ao que se propôs alcançar.

Como se sabe, há uma reconhecida carência de materiais didáticos que enfatizam o trabalho com a pontuação e, especificamente, que buscam integrar habilidades de leitura e escrita numa perspectiva de compreensão dos usos/funcionalidades dos sinais de pontuação e sua correlação com aspectos de ordem prosódica. Por essa razão, a elaboração de recursos didáticos que buscam explorar o estudo da pontuação com esse enfoque figura como relevante estratégia para viabilizar a inserção dessa temática em sala de aula e legitima a importância do desenvolvimento de trabalhos desse porte.

Por fim, espera-se que este trabalho possa suscitar outras reflexões e aprofundamentos sobre a temática abordada e se constituir como um recurso relevante para o direcionamento do trabalho do professor de Língua Portuguesa na elaboração/execução de atividades didáticas que visem potencializar as aprendizagens dos alunos.

Referências

- AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampli. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CAGLIARI, L. C. **A estrutura prosódica do romance A Moreninha**. Oxford: Estágio Pós-Doutoral, 2002. (Relatório)

CAGLIARI, L. C. Breve história dos sinais de pontuação. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

CAGLIARI, L. C. **Elementos de fonética do Português brasileiro**. 1981. Tese (Livre-Docência) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas 1981.

CAGLIARI, L. C. **Marcadores prosódicos na escrita**. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 18, 1989, Lorena. **Anais...** Lorena: Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo, 1989. p. 195-203.

CATACH, N. La ponctuation. **Langue Française**, n. 45, 1980. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_00238368_1980_num_45_1_5257>. Acesso em: 20 set. 2014.

CHACON, L. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. 1996. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

CUNHA, C.; CINTRA, L.. **Gramática do Português contemporâneo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DAHLET, V. **As (man)obras da pontuação usos e significações**. São Paulo: Humanitas, 2006.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. **Gramática**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1998.

LUFT, C. P. **Moderna gramática brasileira**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Globo, 2002.

MUNIZ, V. C. A implicatura da tríplice funcionalidade no ensino da pontuação. **Palimpsesto**, n. 13, ano 10, 2011. Disponível em: <<http://www.pgletas.uerj.br/palimpsesto/num13/dossie/palimpsesto13dossie01.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

NESPOR, M. Prosódia: uma entrevista com Marina Nespor. **ReVEL**, v. 8, n. 15, 2010. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_15_entrevista_marina_nespor.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

PACHECO, V. Evidências do funcionamento da língua oral no texto escrito. **Revista Intersecções**, v. 1, 2008a. Disponível em: <http://www.anchieta.br/unianchieta/revistas/intersecções/pdf/rev_inter_vera_pdf.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2013.

PACHECO, V. Informações visuais e percepção prosódica: a contribuição dos sinais de pontuação. **ALFA**, São Paulo, v. 52, n. 2, p. 503-519, 2008b.

PACHECO, V. **Investigação fonético-acústico e experimental dos sinais de pontuação enquanto marcadores prosódicos**. 2003. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PACHECO, V. **O efeito dos estímulos auditivo e visual na percepção de marcadores prosódicos lexicais e gráficos usados na escrita do Português do Brasil**. 2006. 319 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006a.

PACHECO, V. Percepção dos sinais de pontuação enquanto marcadores prosódicos. In: PACHECO, V.; MASSINI-CAGLIARI, G. (Org.). **Estudos da língua(gem). Questões de fonética e fonologia: uma homenagem a Luiz Carlos Cagliari**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2006b. p. 205-232.

ROCHA, I. L. V. Flutuação nos modos de pontuar e estilos de pontuação. **DELTA**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 1-12, 1998.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da Língua Portuguesa**. 43. ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2003.

SCARPA, E. M. (Org.). **Estudos de prosódia**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

SILVA, J. J. D. da; PACHECO, V. **Influências prosódicas, acústicas e gramaticais sobre a pontuação de textos escritos**. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/periodicos-uesb-br-spel/article/viewFile/946/907>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

Artigo recebido em: 21.07.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016

O acusativo anafórico no Ensino Fundamental: uma proposta de intervenção pedagógica

The anaphoric accusative in the middle school: A proposal of pedagogical intervention

Marco Antonio Martins*

Alice Carla Marcelino Xavier**

RESUMO: Assumindo os pressupostos da teoria da variação e mudança linguística e dos estudos sobre o ensino de gramática, apresentamos neste artigo resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). A pesquisa diz respeito aos diferentes usos do acusativo anafórico de terceira pessoa em textos narrativos escritos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Elaborar-se uma proposta de ensino que considere o papel da escola na recuperação de formas não mais presentes na gramática do Português brasileiro – tais como os clíticos acusativos de terceira pessoa (“o”/“a”). Sistematiza-se aqui uma proposta de tratamento didático-pedagógica para um ensino de gramática que considere a língua em uso.

PALAVRAS-CHAVE: Acusativo anafórico. Ensino de gramática. Variação.

ABSTRACT: Building on assumptions from the theory of language variation and change and from studies on grammar teaching, this article reports on the results of a Professional Master’s thesis on language. The study investigates the different usages of the third person anaphoric accusative within narratives written by 9th-grade students in the middle school. A teaching proposal was elaborated to consider the role of the school in the understanding of forms no longer found in the grammar of spoken Brazilian Portuguese, such as the accusative clitics of the third person (“o”/“a”). This article systematizes a didactic and pedagogical proposal for teaching grammar based on the language in use.

KEYWORDS: Anaphoric accusative. Grammar teaching. Variation.

* Universidade Federal de Santa Catarina/CNPq; professor permanente do programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC; professor colaborador no Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS-Natal.

** Mestre em Letras/PROFLETRAS-Natal.

1 Introdução: algumas palavras sobre o que é “ensinar gramática”...

De acordo com Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 7),

um dos maiores desafios enfrentados pelo professor de Português nos níveis Fundamental e Médio diz respeito, sem dúvida, a quais saberes gramaticais devem ser efetivamente acionados na escola. É comum confundir o ensino de Português com ensino de uma norma padrão homogeneizadora e abstrata, que em nada se aproxima dos diferentes usos efetivos da língua nas mais variadas situações de expressão sociocultural no país.

Desse quadro – do não saber que Português (ou que norma) ensinar no Ensino Fundamental – surge um grande problema que em muito têm prejudicado o ensino de Língua Portuguesa como língua materna: a falta de orientação quanto à multifacetada diversidade linguística brasileira a ser considerada na sala de aula e o que significa “ensinar gramática”.

Certamente, apenas aulas de gramática, independentemente da metodologia adotada, não solucionarão todos os problemas linguísticos pelo quais os alunos passam. No entanto, quando o foco do ensino de Língua Portuguesa deixar de ser uma aula de “certo e errado” e passar a ser uma disciplina de pesquisa, de levantamentos de dados, de formulações de hipóteses, os alunos, provavelmente, conhecerão o verdadeiro significado do que se deve entender por gramática e se sentirão mais à vontade para estudá-la. Isso não significa, no entanto, que as aulas de norma padrão deixarão de estar no conteúdo programático da disciplina. Temos defendido que o ensino da norma padrão é fundamental nas aulas de Língua Portuguesa, mas é urgente que se articule esse ensino à uma sistematização de um conhecimento epilinguístico do fenômeno gramatical. Dessa forma, concordamos com Barbosa (2011) quando afirma que

se o aluno for alvo de um ensino que lhe apresente a gramática tradicional escolar como uma língua, e não como a descrição de parte da língua escrita literária somada ao conjunto de certas convenções artificiais: ele sempre pensará que está tudo errado e que as pessoas estão destruindo a língua. (BARBOSA, 2011, p. 50)

Diante desse complexo quadro, justifica-se o desenvolvimento de pesquisas que têm por principal objetivo descrever e analisar os diferentes usos e normas linguísticas na multifacetada realidade sociolinguística do Português brasileiro e a articulação dos resultados encontrados em muitos estudos linguísticos já realizados e levados a público e o ensino de Língua Portuguesa e de gramática no Ensino Fundamental, como os trabalhos que vem sendo desenvolvidos no

Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. A principal motivação de muitos estudos no PROFLETRAS tem sido sistematizar propostas de tratamento didático-pedagógica de ensino de gramática que considerem a língua em uso. Para atingir tal objetivo, nos valem dos resultados apresentados em Xavier (2015) para apresentar uma sequência didática para o ensino do acusativo anafórico a uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa tomou como base os três eixos de aplicação do ensino de gramática, propostos por Vieira (a sair): (1) Ensino de gramática e atividade reflexiva; (2) Ensino de gramática e produção de sentidos; e (3) Ensino de gramática, variação e normas.

Para a Vieira (no prelo, p. 3), o eixo (1) é transversal aos eixos (2) e (3), pois

[e]ntende-se que o trabalho com as estruturas gramaticais – por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – decorre naturalmente do reconhecimento das construções linguísticas como? matéria produtora de sentido, elementos que permitem significar e fazer a tessitura textual acontecer. Nesse sentido, tanto na relação entre gramática e texto (Eixo 2), quanto na relação entre gramática e variação linguística (Eixo 3), as referidas atividades permitirão trazer ao nível da consciência o conteúdo de que esses planos se revestem e que os justifica.

Ainda seguindo a proposta de Vieira, o reconhecimento de “elementos gramaticais como matérias produtoras de sentido permite reafirmar a desejável articulação entre o ensino de gramática e as atividades de leitura e produção de texto” (p. 4).

No eixo (2), o trabalho com a variação se dá a partir do reconhecimento das estruturas das normas/variedades, na fala e na escrita, de indivíduos escolarizados. A intenção desse processo de reconhecimento é proporcionar a comparação entre essas normas. Para a autora, é necessária a avaliação da proximidade ou da distância dessas normas em relação:

- (i) a outras normas já dominadas pelos estudantes quando chegam à escola;
- (ii) a outras normas que se apresentam nos diversos gêneros textuais trabalhados nas aulas de Português, que lidam com materiais brasileiros e às vezes estrangeiros, da sincronia atual e até de outras sincronias;
- (iii) a normas tão idealizadas que acabam por registrar formas arcaizantes e até extintas da fala e da escrita contemporâneas, resultando em certo purismo linguístico.

Para além da proposta dos três eixos defendidos por Vieira (no prelo), adotamos o conceito de gramática defendido por Franchi (2006), para quem gramática é, fundamentalmente, “o estudo das condições linguísticas da significação. É uma resposta

sistemática e, quando possível, explícita, à questão fundamental [...]: por que e como (e para quem e quando...) as expressões das línguas naturais significam tudo aquilo que significam!” (FRANCHI, 2006, p. 88).

Assumindo essa perspectiva, apresentamos neste artigo a proposta de intervenção pedagógica de Xavier (2015) desenvolvida no PROFLETRAS/Natal que tomou por objeto de estudo o ensino do acusativo anafórico em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

2 Uma proposta de intervenção pedagógica desenvolvida no PROFLETRAS/Natal: o ensino do acusativo anafórico

Diante do complexo quadro descrito na seção anterior, justificam-se propostas de intervenção pedagógica para o ensino de gramática no Ensino Fundamental que tomem por base as descrições e análises dos diferentes usos no que respeita a aspectos do Português brasileiro. Fazem-se necessárias propostas cuja principal motivação, nesse sentido, seja sistematizar o tratamento didático-pedagógico de ensino de gramática que considere fundamentalmente a língua em uso. É esse, no nosso ponto de vista, o grande desafio a que se propõem as pesquisas desenvolvidas no âmbito do mestrado profissional em Letras/PROFLETRAS em curso no Brasil desde 2014. Retomaremos a seguir resultados da pesquisa de Xavier (2015) realizada na unidade do PROFLETRAS/Natal com o ensino de um fenômeno gramatical específico mas fundamental para construção de textos coesos e coerentes – o acusativo anafórico – em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental na cidade do Natal/RN. Nesta pesquisa, propomos uma intervenção pedagógica para o ensino do recurso linguístico acusativo anafórico de terceira pessoa em Português, assim como as diferentes normas a eles associados e a sua importância para a construção da coesão e coerência textuais.

A decisão pela escolha do fenômeno do acusativo anafórico de terceira pessoa no Português brasileiro tem sua justificativa no fato de esse apresentar uma variação sociolinguisticamente marcada, na qual, para além da reiteração pelo Sintagma Nominal, a variante conservadora com o pronome pessoal clítico acusativo (pronome oblíquo átono – o/a(s)) quase não é usada mesmo na escrita culta (cf. FREIRE, 2012; DUARTE; FREIRE, 2014), enquanto as outras variantes como o objeto nulo e o pronome tônico ele/ela(s) estão já bastante implementadas na fala e na escrita culta brasileira (vejam-se, por exemplo, os trabalhos de DUARTE, 1986; 1989; CYRINO, 1993, 1997, 2000; OLIVEIRA, 2007; PEREIRA; COELHO, 2013; DUARTE; FREIRE, 2014; DUARTE; RAMOS, 2015).

O acusativo anafórico, a função desempenhada pelo termo que preenche a posição de argumento interno (objeto direto) de um verbo que seleciona dois ou mais argumentos, reitera no texto um referente já apresentado anteriormente – ou seja, a retomada anafórica do objeto direto é antes um recurso gramatical a serviço da coesão textual. Muito descrito em estudos sociolinguísticos desenvolvidos no Brasil em base de dados de fala e de escrita (cf. trabalhos citados acima), o acusativo anafórico de terceira pessoa apresenta quatro formas variantes: o pronome pessoal clítico (cf. dado em (1) a seguir¹); o pronome pessoal forte *ela/ela(s)* (cf. (2)); o sintagma nominal (cf. (3)); e o objeto nulo (cf. (4)).

- (1) *Mas a população descobre que se o [Vilarejo]_i tivesse uma história, poderia salva-lo_i.* Aluno F, 15 anos, masculino
- (2) *Chamaram [Bia]_i para escreve o livro de jave ele também foi cateiro fala coisa que não era mentira o povo descobriu e mandou chama ele_i.* Aluno D, 18 anos, masculino
- (3) *Antônio Biar escrevia [cartas falsas]_i e entregava Ø_i.* Aluno E, 16 anos, feminino.
- (4) *Ai tiveram que chamar Bia para escrever [o livro]_i. Bia voutol e começou a ouvir as pessoas para escrever, so que cada um contava uma historia diferente, um diz que quem fundou jávé foi indalecio, outra dizia que foi maria dina e assim ia... Bia já estava ficando loco de tanto uvir historias, certo dia os abtantes pediram para ver o livro_i, Bia mandou um menino entregar o livro_i, quando viram o livro_i, viram que bia não tinha escrito nada.* Aluno I, 16 anos, feminino.

Duarte e Ramos (2015) apresentam um amplo mapeamento sociolinguístico dos usos dessas formas no Português brasileiro. O que mais chama a atenção na síntese apresentada pelas autoras é que a forma mais utilizada mesmo na fala culta do brasileiro letrado é o objeto nulo. Muito obviamente, advogamos que tal forma não deva ser ensinada pelo ensino formal já que é a forma vernacular, adquirida por todos os brasileiros; mas defendemos sim que ao ensinar a função das formas acusativas de terceira pessoa, e no caso aqui em questão, das formas anafóricas, é preciso que se explicitem ao aluno no Ensino Fundamental todas as possíveis formas variantes para que ele possa compreender a função sintática e textual dessas unidades linguísticas para a construção de textos. A questão que motivou a pesquisa de Xavier (2015), cujos resultados retomaremos a seguir, foi assentada na seguinte observação: depois de anos escolarização (nove anos!), qual ou quais seriam as variantes mais utilizadas pelos alunos do final do último ano do Ensino Fundamental II? A hipótese foi a de que nos textos dos alunos

¹ Os exemplos aqui transcritos são retirados de Xavier (2015, p. 66-71).

do último ano do Ensino Fundamental a variante mais utilizada seria aquela vernacular, adquirida como língua materna, ou seja, o objeto direto nulo. Nesse sentido, a questão de pesquisa se assenta no qual o real papel da escola no ensino de um fenômeno linguístico se depois de anos de escolarização, em que formas não utilizadas pelos alunos deveriam ser ensinadas, formas adquiridas antes do processo de escolarização são as mais (ou mesmo as únicas) utilizadas? Nesse sentido, qual seria a orientação para o professor de Língua Portuguesa para que outras formas variantes fossem aprendidas para que o aluno se aproprie do fenômeno linguístico do acusativo anafórico para a construção de textos nos mais diferentes contextos sociodiscursivos?

Para buscar uma resposta a essas questões, Xavier (2015) propôs o seguinte esquema geral de uma sequência didática que foi aplicada na turma investigada (cf. Figura 1).

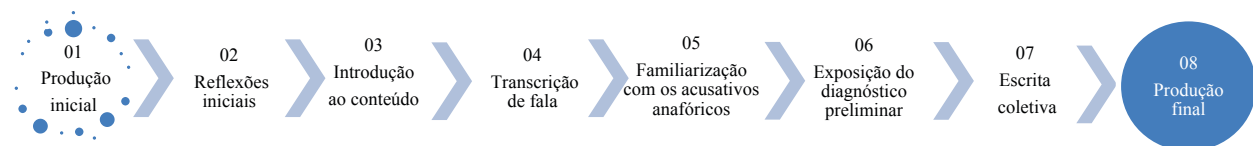


Figura 1 – Sequência didática com propostas de atividades

Fonte: Xavier (2015, p. 84).

A sequência didática envolveu uma atividade de produção textual inicial para que um diagnóstico fosse sistematizado, tendo por base a escrita dos alunos. Duas propostas de escritas foram realizadas com os alunos nesta primeira etapa: (1) um relato do filme “Narradores de Javé”², previamente assistido e debatido com os alunos em sala; e (2) um relato de experiência pessoal, no qual o aluno teria de relatar uma situação de risco pela qual ele ou alguém conhecido passou.

Observemos mais detalhadamente as duas propostas de produções escritas nos Quadros 1 e 2.

² Filme brasileiro, do gênero drama, que trata do valor da escrita para um vilarejo chamado Javé; direção de Eliane Caffé; ano 2003. Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8>

Quadro 01 – Plano de aula da primeira proposta de escrita

Atividade: Produção textual – Relato de filme	
Objetivo da atividade: Escrever uma narrativa recontando a história do filme “Narradores de Javé”.	
Fase 1:	Duração: 3 aulas de 40 minutos
	Procedimentos metodológicos: assistir ao filme “Narradores de Javé” em sala de computação na escola.
	Material: <ul style="list-style-type: none"> • Filme em DVD ou na internet • Aparelho data show ou TV.
Fase 2:	Duração: 2 aulas de 40 minutos
	Comando da questão: após assistir a “Narradores de Javé”, relate, com suas palavras, a história contada no filme, atentando para a importância da escrita no contexto da história.
	Procedimentos metodológicos: <ul style="list-style-type: none"> • Entregar folhas de papel ofício com o comando da atividade impresso • Solicitar que os alunos desenvolvam a atividade
	Material: <ul style="list-style-type: none"> • Canetas • Impressora • Folhas de papel ou caderno
Avaliação: foi feita uma análise quantitativa e qualitativa dessa produção textual quanto ao uso dos acusativos anafóricos. Essa análise será tomada como diagnóstico inicial e subsidiará todas as atividades posteriores a esta.	

Fonte: elaboração própria.

Quadro 02 – Plano de aula da segunda proposta de escrita

Atividade: Produção textual – Relato de experiência pessoal	
Objetivo da atividade: escrever um texto narrativo com um relato de experiência pessoal.	
Comando da questão: você já esteve alguma vez em uma situação em que você ou algum familiar estivesse correndo sério risco de vida? O que aconteceu?	
Fase 1:	Duração: 2 aulas de 40 minutos cada
	Procedimentos metodológicos: <ul style="list-style-type: none"> • Entregar, a cada aluno, as folhas de ofício com o comando da atividade • Orientar os alunos para que tentem descrever uma experiência de risco de vida
	Material: <ul style="list-style-type: none"> • Canetas • Folhas de papel ofício ou caderno
	Avaliação: foi feita uma análise quantitativa e qualitativa dessa produção textual quanto ao uso dos acusativos anafóricos. Essa análise será tomada como diagnóstico inicial e subsidiará todas as atividades posteriores a esta.

Fonte: elaboração própria.

Foram analisadas 32 narrativas escritas pelos alunos (16 relatos de filme e 16 relatos de experiência pessoal), e a distribuição das variantes em relação ao acusativo anafórico estão expressas nos Gráficos 1 e 2.

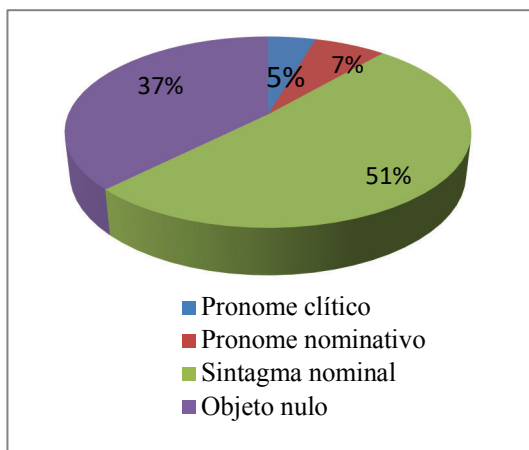


Gráfico 1 – Frequência do acusativo anafórico de 3ª pessoa em relatos do filme
Fonte: Xavier (2015, p. 66).

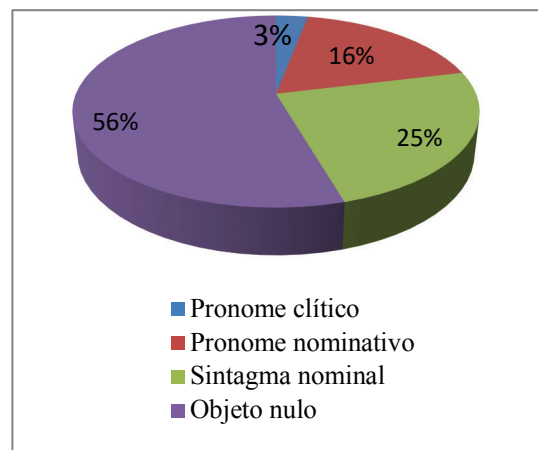


Gráfico 2 – Frequência do acusativo anafórico de 3ª pessoa em relatos de experiência pessoal
Fonte: Xavier (2015, p. 76).

Em número brutos, nos relatos do filme foram encontradas 85 ocorrências de acusativo anafórico: 4 pronomes pessoais clíticos, 6 pronomes fortes *ele/ela(s)* – ou pronomes nominativos, 45 Sintagmas Nominais (SN) e 33 objetos nulos; nos relatos de experiência pessoal, 32 ocorrências: 1 pronome pessoal clítico, 5 pronomes nominativos, 8 SN e 18 objetos nulos. Observe-se que as variantes mais utilizadas em ambas as narrativas escritas pelos alunos são *o objeto nulo* e *o sintagma nominal*, com uma pequena diferença/inversão entre o relato de filme – 51% de SN *versus* 37% de objeto nulo – e o relato de experiência pessoal – 25% de SN *versus* 56% de objeto nulo. Muito baixo foi o uso do pronome pessoa clítico, com apenas uma ocorrência no relato de experiência pessoal cujo dado está transcrito em (5) a seguir.

(5) Num certo dia, ainda nesse ano a policia envadio a casa da [**minha tia**]_i. Ela foi dormir na casa de outra tia minha, então eu e meus pais e a filha da minha tia, íamos lá visita-**la**_i de madrugada.

Esses resultados estão muito próximos daqueles descritos em Oliveira (2007) em análise a textos de alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Esse quadro reforça, ainda, a afirmação de Duarte (1989) de que o uso dos pronomes clíticos acusativos de terceira pessoa no Português brasileiro na fala espontânea não superaria o percentual de 5% mesmo entre falantes mais escolarizados.

Em relação à baixa frequência de pronomes fortes *ele/ela(s)*, os resultados apresentados por Xavier (2015) mostram que a escrita escolar reflete o mapeamento feito por Duarte e Ramos

(2015) que, ao contrário do que se tem afirmado em alguns estudos sobre o tema, essa não é a variante mais frequente no Português falado no Brasil. Nas narrativas escolares aqui analisadas, o pronome forte *ele/ela(s)* retomou sempre a referência de um constituinte textualmente próximo com traço [+animado/+humano] e apareceu em sua maioria em contextos formadores de predicados complexos (“mandou chama ele”, “mandar chamar ele”, “foram acordar ele”), conforme exemplos em (6) a (9).

- (6) chamaram **[Bia]**_i para escreve o livro de jave ele também foi cateiro fala coisa que não era mentira o povo descobriu e mandou chama **ele**_i.
 (7) **[antonio bia]**_i um mintirozo ai o povoado mandar chamar **ele**_i;
 (8) E quando **[Antônio biar]**_i estava dormindo os povos foram acordar **ele**_i;
 (9) **[antonio bia]**_i não tinha escrito nada nele ai dois homen pegaram **ele**_i;

Na sequência da aplicação da proposta de intervenção, foram realizadas com os alunos atividades reflexivas (como ilustra a sequência na Figura 1) cujos objetivos foram (1) desenvolver na escrita o conhecimento linguístico/gramatical como atividade epilinguística no que diz respeito a aspectos gramaticais do objeto direto/acusativo e do acusativo anafórico em Português; (2) trabalhar com diferentes normas do Português falado e escrito no Brasil no que diz respeito à variação na forma do acusativo anafórico; e (3) compreender a função textual das variantes do acusativo anafórico em questão na construção da significação geral do texto. É importante destacar que todas essas atividades envolvem o que se tem denominado por “ensino de gramática”¹.

A última atividade da sequência didática foi a produção de uma narrativa ficcional pelos alunos (cf. Quadro 3), depois de trabalhados com a turma todas as atividades da sequência proposta, esquematizada na Figura 1.

Nas narrativas escolares escritas pelos mesmos 16 alunos da turma do 9º ano que fizeram as primeiras narrativas, depois de aplicadas as sete etapas da sequência didática descritas na Figura 1, foram encontrados nas narrativas ficcionais, em números brutos, 100 ocorrências de objeto direto em função de acusativo anafórico: 45% pronomes pessoais clíticos; 3% de

¹ As atividades e o relato da aplicação dessas atividades estão descritas com detalhes em Xavier (2015), pelo que remetemos o leitor interessado ao texto, disponível no banco de dissertações do PROFLETRAS da CAPES.

pronomes fortes ele/ela; 42% SN; e 10% de objetos nulos, como resumem os dados no Gráfico 3.

Quadro 03 – Plano de aula da escrita de uma narrativa ficcional

Atividade: Escrita individual de uma narrativa ficcional	
Objetivo da atividade: consolidar o conhecimento sobre as formas acusativas anafóricas de 3ª pessoa.	
Fase 1:	Duração: 2 aulas de 40 minutos
	Procedimentos metodológicos: entregar a cada um dos alunos uma folha de ofício contendo o comando para escrita da narrativa ficcional.
	Material: <ul style="list-style-type: none"> • Canetas • Folhas de ofício
	Avaliação: foi feita uma análise quantitativa e qualitativa das produções escritas finais

Fonte: elaboração própria.

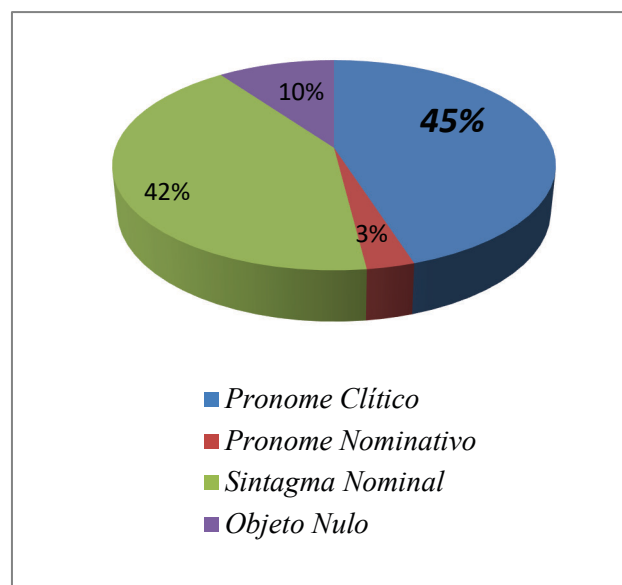


Gráfico 3 – Frequência do acusativo anafórico de 3ª pessoa em narrativa ficcional (escrita final dos alunos)

Fonte: Xavier (2015, p. 115).

Quando comparados os resultados das três produções dos alunos, atestamos um aumento considerável na frequência de uso do pronome pessoal clítico: de 3% e 5% nos primeiros textos, antes da aplicação da sequência didática, nos relatos do filme e nos relatos de experiência pessoal respectivamente, para 45% nas narrativas ficcionais, escritas depois da aplicação da sequência didática. É importante considerar, no entanto, que a escrita final foi realizada logo após o trabalho muito de perto com o acusativo anafórico com os alunos e as diferentes

possibilidades de realização das formas em variação – principalmente o uso do pronome pessoal clítico –, o que pode ter elevado sobremaneira o uso dessa forma na última produção.

Nessa etapa final da sequência didática, os alunos se mostraram bastante tendenciosos a observar o fenômeno de retomada anafórica e, dessa vez, estavam atentos ao uso do pronome pessoal clítico, pois eram conscientes de que não tinham feito uso dele nas escritas iniciais por não enxergarem a sua função de retomada na produção textual. No momento de escrita do texto final, a maioria dos alunos já conseguia reconhecer a equivalência entre as quatro variantes – o pronome clítico acusativo, o pronome forte ele/ela(s), o sintagma nominal e o objeto nulo – e a sua função anafórica; isso facilitou o momento de escolha entre tais formas. Com a pesquisa não buscamos sistematizar apenas uma sequência didática para o ensino de um importante recurso gramatical a função da coesão textual – as formas do acusativo anafórico –, mas uma proposta de reconhecimento de um recurso por eles já utilizado e a aprendizagem de formas não contempladas na Língua Portuguesa por eles adquirida. Não se pode ensinar o que os alunos já sabem, mas é possível ensiná-los a reconhecer o que já faz parte de sua gramática, e, conseqüentemente, a reconhecer e a usar diferentes variedades (ou normas) para além da sua.

- (10) *Certo dia passeando em volta de sua casa, conheceu **[uma raposa]**_i, com olhos estufados para fora e dentes arregalados, ele **a**_i chamou para entrar em sua casa, ela assustada aceitou. Aluno E, 16 anos, feminino.*
- (11) ***[Os hipopótamos]**_i correm em direção a casa e encontram os homens apagando o fogo, mas os animais não ficam assustados e ajudam os caçadores e por fim os homens deixam-**nos**_i ir embora para viver em paz e prometem nunca mais capturar **[animais]**_{ii} para vende-**los**_{ii}. Aluno H, 15 anos, masculino.*
- (12) *Ao chegar na estação, Chris joga o dinheiro em direção a**[os bandidos]**_i, que jogam Tom acorrentado. Quando os bandido já estão de saída, a polícia **os**_i surpreende e capturam-**nos**_i. Aluno F, 15 anos, masculino.*
- (13) ***[Dhin]**_i tinha um amigo, com o nome de Hewi, a motiva-**lo**_i dizendo: Hewi: –“Você vai conseguir. Aluno A, 16 anos, feminino.*

Como exemplificam os trechos das narrativas acima, os alunos passaram a utilizar o pronome clítico acusativo com mais propriedade e eficiência. No entanto, alguns alunos, na tentativa de usar a variante aprendida, acabaram generalizando o seu uso e aplicando a outros contextos. Em (14) a seguir há um trecho de uma narrativa em que o aluno usa a forma “o” no lugar da forma dativo “lhe” ou “para ele”.

- (14) *Ele esforçando-se conseguiu o diploma de cozinheiro, seus pais o perguntaram, “qual foi a motivação. Aluno A, 16 anos, feminino.*

Outro caso encontrado na escrita de um aluno de 18 anos foi a associação e troca do acusativo de terceira pessoa por outros itens com a mesma forma: preposições, artigos e advérbios de lugar, como se pode observar no texto transcrito a seguir:

- (15) *Era uma vez um hipopótamo chegaram-na casa dele porque o hipopótamo teve de volta para-la na cidade, tantas vezes pra ele não esquece desliga o fogo, a corrente foi que brada corta-se ele mesmo ela querendo na portanto, lo você queria alguma coisa ele mais, onde estava ela foi pra casa ver o fogo que esta queimando no hipopótamo, mais onde estavam-na ele o hipopótamo pra casa dele o que lugar é esse mesmo para ela não fica muito tempo tudo bem você gosta ele o hipopótamo de todos da comida dele porque as vezes nada em comum ela chega ao tempo, muito bom mesmo. Aluno D, 18 anos, masculino.*

É importante destacar que o texto apresenta muitos problemas de estrutura frasal e que o aluno cliticiza ao verbo chegar a preposição “em + a – na” (chegaram-na), à preposição “para” o advérbio de lugar “lá” (para-la), muito possivelmente porque associa a forma fonológica dessas formas aos pronomes pessoais clíticos de terceira pessoa (na, la).² Justificamos esses usos nos valendo do que apontam Duarte e Freire (2014, p. 132), que afirmam que “para o falante, a aprendizagem dessas formas em contexto não natural explicaria o seu uso indistinto”.

3 Amarrando as pontas

Apresentamos neste artigo uma proposta de intervenção pedagógica aplicada em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental em Natal/RN, desenvolvida no âmbito de uma pesquisa no mestrado profissional em Letras/PROFLETRAS. Com essa proposta reconhecemos a necessidade de uma abordagem equilibrada em relação aos muitos discursos sobre ensino de Língua Portuguesa e de gramática nos bancos escolares, mais especificamente no Ensino Fundamental. Reiteramos que, nessa abordagem, é imprescindível: (1) o trabalho com o conhecimento epilinguístico que o aluno tem da língua/gramática que ele sabe/fala ao chegar na escola (um ensino de gramática criativo, cf. PIRES DE OLIVEIRA, 2013); (2) o trabalho com diferentes normas de uso (o que inclui a norma padrão, mas não exclui todas as demais

² Esses casos agramaticais não foram, muito naturalmente, contabilizados como dados dos pronomes pessoais clíticos. No Gráfico 3, consta apenas a porcentagem dos casos em que os alunos fizeram uso devido das variantes de acusativo anafórico.

normas cultas e populares); e (3) a articulação entre o conhecimento epilinguístico e as diferentes normas de uso da língua a serviço da construção e compreensão de texto orais e escritos nos mais variados contextos sociodiscursivos. E tudo isso envolve o rótulo que estamos designando por “ensino de gramática”! O reconhecimento e o trabalho nesses três eixos, para retomar Vieira (no prelo), tem de ser um norte nessa empreitada em busca do elo perdido nos muitos discursos.

Defendemos, pois, que uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa e de gramática deve: (a) conhecer as práticas escolares presentes nas escolas assim como os materiais didáticos por elas adotados para que se possa investir na elaboração de propostas didático-pedagógicas que configurem práticas sociolinguisticamente fundamentadas; (b) averiguar o papel da escola no ensino/na recuperação, no curso dos diferentes anos de escolarização, de formas obsoletas na gramática do Português culto falado e escrito no Brasil; e (c) fomentar uma discussão sobre o papel da escola no que se refere ao ensino de gramática e ao ensino de diferentes normas do Português.

Em busca de uma posição equilibrada quando o assunto é “ensinar gramática”, concordamos com Martins, Vieira e Tavares (2014) quando afirmam que

é preciso não só ampliar a descrição das variedades cultas e populares, nas modalidades falada e escrita e nos mais diversos registros, na extensa área territorial brasileira, mas também divulgar didaticamente os resultados dessas descrições para a comunidade de alunos e professores de Português [...]. (p. 34)

Destacamos que muitos estudos têm oferecido material dessa natureza ao público interessado pelo ensino de Língua Portuguesa e de gramática (GÖRSKI; COELHO, 2006; 2009; VIEIRA; BRANDÃO, 2007; MARTINS; TAVARES, 2013; VIEIRA, 2013; MARTINS, 2013; MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014), mas muito ainda há que ser feito.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BARBOSA, A. G. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.) **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 31– 54.

CYRINO, S. M. L. Observações sobre a mudança diacrônica no Português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (Org.). **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

CYRINO, S. M. L. **O objeto nulo no Português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico**. Londrina: Ed. da UEL, 1997.

CYRINO, S. M. L. Elementos nulos pós-verbais no Português brasileiro oral contemporâneo. In: Maria Helena de Moura Neves. (Org.). **Gramática do Português Falado**. 1. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2000. v. VII, p. 595-625.

DUARTE, M. E. L. **Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no Português do Brasil**. São Paulo, 1986. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986.

DUARTE, M. E. L. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no Português do Brasil. In: TARALLO, F. (Org.). **Fotografias sociolinguísticas**. Campinas: Unicamp, 1989.

DUARTE, M. E. L.; RAMOS, J. M. Uma fotografia sociolinguística da realização dos clíticos acusativo, dativo, e reflexivo e suas formas variantes na fala brasileira. In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. **Mapeamento sociolinguístico do Português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

DUARTE, M. E. L.; FREIRE, G. C. Como a escrita padrão recupera formas em extinção e implementa formas inovadoras. In: PAIVA, M. C.; GOMES, C. A. **Dinâmica da variação e da mudança na fala e na escrita**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2014, p. 115-135.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FRANCHI, C. [com Esmeralda Negrão e Ana Lúcia Müller]. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006.

FREIRE, G. C. Clíticos acusativo e dativo no ensino de língua padrão. In: PALOMANES, R.; BRAVIN, A. M. (Org.) **Práticas de ensino do Português**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 91-110.

GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. **Sociolinguística e ensino** – contribuições para a formação do professor de Língua. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

GÖRSKI, E.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. **Working Papers em Linguística**, v. 10 p. 73-91, 2009.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R. TAVARES, M. A. Contribuições da sociolinguística brasileira para o ensino de Português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R. TAVARES, M. A. **Ensino de Português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-35.

MARTINS, M. A. **Ensino de Português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, M. A. (Org.). **Gramática e ensino**. Natal: EDUFRN, 2013.

MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (Org.) **Contribuições da sociolinguística e da linguística retórica para o ensino de Língua Portuguesa**. Natal: EDUFRN, 2013.

OLIVEIRA, S. M. Objeto direto nulo, pronome tônico de 3ª pessoa, SN anafórico e clítico acusativo no Português brasileiro: uma análise de textos escolares. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 5, n. 9, ago. 2007.

PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.) **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2011. p. 237-258.

PEREIRA, I; COELHO, I. L. O uso variável das formas anafóricas no acusativo. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 288-318, jan.-jun. 2013.

PIRES DE OLIVERIA, R. A gramática do sentido na escola. In: MARTINS, M. A. (Org.). **Gramática e Ensino**. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2013. v. 1, p. 229-260.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011[2007].

VIEIRA, S. R. **Três eixos para o ensino de gramática**: uma proposta experimental. No prelo.

VIEIRA, S. R. Sociolinguística e ensino de Português: para uma pedagogia da variação linguística. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (Org.) **Contribuições da sociolinguística e da linguística retórica para o ensino de Língua Portuguesa**. Natal: EDUFRN, 2013, p. 53-90.

XAVIER, A. C. **O acusativo anafórico e normas do Português na escola: uma proposta de intervenção para o ensino de gramática**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade, Natal, 2015

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical foundations for theory of linguistic change. In: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. (Org.) **Directions for historical linguistics**. Austin: University of Texas Press, 1968. p. 97-195.

Artigo recebido em: 21.07.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016

**O PROFLETRAS (Mestrado Profissional) na UEM:
panorama dos trabalhos de conclusão**
**The Professional Master's Programa at Universidade Estadual de Maringá:
An overview of the master theses**

Cláudia Valéria Doná Hila*
Lilian Cristina Buzato Ritter**

RESUMO: O programa de Mestrado Profissional (MP) em Letras, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), foi criado nacionalmente em 2013 e tem como público-alvo docentes que lecionam Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Desde sua criação, o programa tem enfrentado várias dificuldades que vão desde uma suposta classificação de um curso de menor prestígio, em relação aos programas acadêmicos, até o fato de supostamente não se desenvolver uma pesquisa. No entanto, o grande diferencial do MP deve-se à sua natureza interventiva, na medida em que o aluno deve apresentar, a partir de uma problematização, uma proposta de intervenção a ser utilizada na escola. Essa proposta pode ser de natureza variada: unidade didática, oficinas, jogos, audiolivros, dentre outras. Este artigo apresenta um panorama dos trabalhos desenvolvidos da primeira turma do MP da UEM. De forma específica, ressaltamos as práticas linguageiras escolhidas, os eixos teóricos, as categorias analíticas utilizadas e a natureza das propostas interventivas construídas. Os resultados evidenciam que os trabalhos, em sua maioria, adotam a transdisciplinaridade própria da Linguística Aplicada; utilizam de forma predominante da Análise Dialógica do Discurso como teoria norteadora dos trabalhos; apresentam propostas de intervenção de natureza variada, priorizando o gênero discursivo como articulador do ensino e da aprendizagem; e se voltam, especialmente, aos problemas enfrentados pelo professor nas salas de aula do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Mestrado Profissional. Ensino de língua. Trabalhos de conclusão.

ABSTRACT: The Professional Master's Program (MP) in Language at Universidade Estadual de Maringá (UEM) was established in 2013. It targets Portuguese language teachers who work in elementary and middle schools. Since its inception, the program has faced a number of challenges, such as an accusation of being a less prestigious program in relation to academic programs and the fact that no research is effectively carried out for the master's thesis. However, the MP has an interventionist nature, as students are supposed to come up with a research question and propose an intervention to be used in school. This proposal can be varied in nature, including a teaching unit, workshops, games, audio-books, among others. This article presents an overview of the master's theses developed by the first MP class at Universidade Estadual de Maringá. Specifically, we focus on the language practices, the theoretical underpinnings, the analytical categories, and the nature of interventional proposals. The results show most of the theses adopt a transdisciplinary approach which is characteristic of Applied Linguistics; use Dialogic Discourse Analysis as their theoretical underpinning; and include intervention proposals of varied nature, prioritizing genres of discourse as the teaching and learning pivots; and particularly focus on problems faced by the teacher in the middle school classrooms.

KEYWORDS: Professional master's. Language teaching. Master's thesis.

* Professora adjunta da Universidade Estadual de Maringá.

** Universidade Estadual de Maringá.

1 O contexto da Universidade Estadual de Maringá

O programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), oferecido em rede e coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), iniciou suas atividades em agosto de 2013, com a participação de 34 universidades públicas, ligadas ao Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A Universidade Estadual de Maringá (UEM) foi uma das instituições que aderiram ao programa desde seu início.

O baixo índice no resultado das avaliações a que são submetidos os alunos do Ensino Fundamental na Prova Brasil e a posição das escolas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) motivaram a CAPES a pensar em um mestrado para auxiliar na melhoria da formação do professor de Língua Portuguesa, especialmente em relação às práticas da leitura e da escrita. Por isso mesmo, o programa, no âmbito da Linguística Aplicada, volta-se ao diálogo permanente entre teoria e prática docente, até porque o seu produto final, diferentemente dos mestrados acadêmicos, deve se orientar para uma proposta de intervenção a partir de um problema da prática de cada professor.

No caso da UEM, o programa nasceu sem o apoio do programa acadêmico, mais ainda, à sua revelia, o que dificultou bastante seu processo de implementação. Cercado por preconceitos acadêmicos, dificuldades de infraestrutura, o programa iniciou com a colaboração de professores, sobretudo, voltados às chamadas disciplinas práticas do curso de Letras, como Estágio Supervisionado, que não ministravam aulas no programa acadêmico, mas que tinham em comum o trabalho reflexivo com a prática docente.

A primeira turma iniciou com 12 alunos, a maioria da cidade, mas também alunos de regiões vizinhas e uma aluna do estado de São Paulo. Todavia, por não conseguirem dispensa de suas atividades, dois alunos desistiram do curso, já que o governo do Paraná autoriza a liberação de professores para cursarem mestrado apenas se não tiverem mais de 11 anos de efetivo exercício, o que não era o perfil da maioria. Dos dez alunos que restaram, apenas três conseguiram licença do governo, os demais continuaram com 40 horas na sala de aula mais o mestrado profissional.

Assim, o objetivo deste artigo é caracterizar os trabalhos da primeira turma do PROFLETRAS da UEM, quanto: (a) às linhas de pesquisa e seus eixos teóricos (b) às práticas linguísticas; (c) as categorias analíticas utilizadas para a construção da proposta interventiva e (d) a natureza das propostas desenvolvidas.

2 As linhas de pesquisa, os eixos teóricos e as práticas linguageiras

O PROFLETRAS tem como área de concentração “Linguagens e Letramentos” e prevê no seu Regimento Geral, Artigo 3º (2012) duas linhas de pesquisa:

- a) Teorias da Linguagem e Ensino; e
- b) Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

O Regimento ainda propõe que

- 1- A pesquisa deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.
- 2- [...] O Trabalho de Conclusão Final (TCF) poderá ter diferentes formatos e ser constituído de uma parte teórica e uma prática.
 - 2.1- O Trabalho de Conclusão Final (TCF) que tiver como produto principal um material didático, que tenha suportes como vídeo, *software*, caderno pedagógico, entre outros, deverá vir acompanhado de um relatório de pesquisa [...]
 - 2.2- O Trabalho de Conclusão Final (TCF) que for constituído de uma Dissertação deverá ter, no mínimo, 100 (cem) páginas [...]

No caso do PROFLETRAS-UEM, todos os trabalhos da primeira turma contemplaram a última linha de pesquisa, “Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes”, e se configuraram na modalidade de dissertação.

Para fins didáticos, apresentamos a seguir, uma breve descrição dos eixos teóricos e das práticas linguísticas abordadas nas dissertações, denominadas doravante pelas siglas D1a D10, que podem ser vistas na sua íntegra no *site* <www.PROFLETRAS.uem.br>. Apenas para ilustrar as temáticas de cada uma das dissertações temos:

- D1: o gênero escolar resumo em aulas de História;
- D2: o gênero autobiografia;
- D3: descritores da Prova Brasil;
- D4: caso popular;
- D5: carta do leitor;
- D6: “O meu pé de laranja lima”, livro e obra adaptada para o cinema;
- D7: conto “Sarnento, pulgento, magrinho, uma graça!”;
- D8: material didático para Educação de Jovens e Adultos;
- D9: autobiografia na Educação De Jovens e Adultos; e
- D10: anúncio publicitário.

Em D1, o foco da pesquisa é a apresentação de uma proposta de intervenção na produção escrita do gênero resumo escolar para um 9º ano, em aulas de História. O referencial teórico ancora-se no Interacionismo Social dos estudos bakhtinianos (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006). A professora-pesquisadora mobiliza a noção de gênero discursivo como objeto de ensino, tratando das características do enunciado concreto, dos elementos das condições de produção, do conteúdo temático, da estrutura composicional e das marcas linguístico-discursivas do gênero em questão. A concepção de escrita que sustenta o trabalho é a de escrita como trabalho, subsidiando-se nos estudos de Geraldi (2010), Garcez (2010) e Menegassi (2008).

D2 também apresenta uma proposta de intervenção pedagógica focando a produção escrita. Para isso, aborda atividades de revisão com o gênero autobiografia para um 6º ano. A fundamentação teórica mantém-se ancorada nos pressupostos bakhtinianos, detendo-se primordialmente na noção de enunciação, dialogismo, responsividade do discurso escrito, e das categorias analíticas do gênero discursivo, em específico, as da autobiografia. E, quanto ao processo da escrita, prevalece a mesma caracterizada em D1.

A D3 propõe uma intervenção pedagógica para a prática de leitura que priorize as estratégias de leitura, a partir de análises dos descritores das questões apresentadas pelo caderno PDE (BRASIL, 2011), como modelo para a Prova Brasil do 5º ano do Ensino Fundamental. Para a fundamentação teórica, a pesquisa se fundamenta na concepção interacional de leitura, em seus aspectos cognitivos, citando autores como Leffa (1996), Menegassi (1995), Kleiman (2013) e Solé (1998). A noção de leitor orientadora da investigação é a que considera o leitor proficiente quando capaz de utilizar várias estratégias de leitura que o auxiliem no processo de compreensão e interpretação de um texto.

A D4 apresenta uma proposta de atividades a ser desenvolvida no Ensino Fundamental sobre as situações de uso e do valor coesivo dos marcadores conversacionais na oralidade, visualizando-os em situação de retextualização de textos da modalidade oral para a escrita, em casos populares da região noroeste do estado do Paraná. O referencial teórico utilizado baseia-se nos estudos da análise da conversação, em especial as discussões feitas por Castilho (1998), Fávero, Andrade e Aquino (2012), Koch (2013) e Marcuschi (2010).

A D5 tem como objetivo apresentar uma proposta pedagógica de leitura e de análise linguística para um 9º ano do Ensino Fundamental com o gênero discursivo carta do leitor. A teoria dos gêneros discursivos preconizada por Bakhtin (2003) é que orienta a proposta de

elaboração didática desta dissertação, constando conceitos fundamentais como os de enunciado concreto e dialogismo para a apreensão dos gêneros discursivos, em especial, para a carta do leitor. É apresentado um recorte histórico da disciplina de Língua Portuguesa e das concepções interacionistas de leitura e análise linguística, por meio de autores como Geraldi (1997), Perfeito (2005), Ritter (2010), Rodrigues (2009) e Mendonça (2006).

A D6 propõe um trabalho intertextual de leitura com o livro “O meu pé de laranja lima” (1968), de José Mauro de Vasconcelos, e com o filme homônimo (2012), dirigido por Marcos Bernstein. Objetiva desenvolver atividades didáticas para os professores promoverem o desenvolvimento do letramento literário de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, por meio da análise comparativa entre as obras citadas e da transposição do verbal para o verbo-audiovisual. O trabalho é embasado na proposta do discurso de Bakhtin (2003); nas abordagens teóricas de Cândido (2004); na concepção de leitura de Micheletti (2006) e de Leffa (1996); e de letramento literário de Cosson (2014). A análise comparativa é direcionada e fundamentada pelos pilares bakhtinianos dos gêneros do discurso – construção composicional, estilo e conteúdo temático, somando a estes as condições concretas do enunciado.

A D7 também tem como tema a leitura literária, por propor uma abordagem para a prática da leitura do conto “Sarnento, pulgento, magrinho, uma graça!”, de Adriana Falcão (2002). Pauta-se, dessa forma, em estudos do letramento literário, como os de Micheletti (2006) e Cosson (2014). Além desses autores, como na D6, utiliza-se dos pressupostos da perspectiva dialógica do discurso de Bakhtin (2003), que explicita a importância do contexto de produção, da observação do estilo, da estrutura composicional e do tema que constituem um determinado gênero – nesse caso particular: o conto – para a produção dos sentidos do texto.

D8 trabalha a prática de leitura para alunos privados de liberdade que recebem escolarização nos moldes da Educação de Jovens e Adultos. A partir da análise da abordagem de leitura realizada no material didático adotado no contexto da investigação, o estudo propõe atividades de leitura para a adaptação desse material para a socioeducação, a fim de tornar o trabalho mais adequado ao contexto de privação de liberdade. Como embasamento teórico para o desenvolvimento da análise e da proposta, recorre a estudos mais da perspectiva da Psicolinguística como Solé (1998), Leffa (1996, 1999) e Kleiman (2013).

A D9 também define a prática de leitura no contexto da Educação de Jovens e Adultos, a partir da mesma problemática: a falta de materiais adequados para esse contexto, especialmente no que diz respeito à prática da leitura. Segundo a autora os materiais utilizados

tendem a uma infantilização do alunado, na medida em que priorizam apenas a leitura literal. Como referencial teórico utiliza-se do Interacionismo Social (BAKHTIN, 2003) e da Psicolinguística.

Enfim, a D10 apresenta uma proposta pedagógica para o trabalho de leitura do gênero discursivo anúncio publicitário, tendo como público-alvo alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Para a elaboração da proposta, toma-se como norte orientador as concepções bakhtinianas de gênero discursivo (BAKHTIN, 2003), bem como alguns autores da literatura referente à Linguística Aplicada sobre a concepção de leitura interacionista, partindo, principalmente dos trabalhos de Geraldi (1997; 2010), Menegassi (2010) e Hila (2009).

Como forma de melhor visualizarmos as práticas de linguagem e os eixos teóricos que predominaram nas dissertações descritas, de modo panorâmico, anteriormente, a seguir, apresentamos o Quadro 1.

Quadro 1 – Resumo das práticas linguísticas e eixos teóricos dos trabalhos

Práticas linguageiras	Número de dissertações	Eixos teóricos	Número de dissertações
Leitura/Leitura literária	4	Estudos bakhtinianos	4
Produção de texto escrito	2	Letramento literário	2
Produção de texto oral	1	Estudos cognitivos e psicolinguísticos	2
Leitura e análise linguística	1	Análise da conversação	1

Fonte: dados da pesquisa.

Dessa forma, percebemos que os trabalhos de investigação desta turma do PROFLETRAS-UEM estão fundamentados teoricamente em diferentes disciplinas de conhecimento, conforme os objetos de pesquisa construído pelos próprios investigadores. Por sua vez, o predomínio do eixo teórico dos estudos do Círculo de Bakhtin corrobora o movimento de consolidação no campo da Linguística Aplicada, em relação ao destaque do conceito de gênero discursivo/textual para a abordagem de aspectos referentes ao ensino e aprendizagem das práticas de linguagem no contexto escolar.

Quanto às práticas de linguagem, consideramos que o predomínio da prática de leitura se deve a fatos relacionados à elaboração de problemas de pesquisa, a partir de demandas vivenciadas no local de trabalho dos professores-pesquisadores. Por outro lado, a escassez da prática de produção de texto oral em detrimento à produção de texto escrito indica-nos que a

discussão da importância do trabalho com textos orais na sala de aula, ainda não alcançou o impacto devido na formação do professor. Geralmente, os alunos dominam bem as formas cotidianas de produção oral, e, por isso, talvez a escola desconsidere o seu papel de possibilitar aos alunos que ultrapassem essas formas orais cotidianas para dominarem formas orais mais institucionais.

3 Categorias analíticas e a natureza das propostas de intervenção

As Diretrizes para a natureza do trabalho final do PROFLETRAS, propostas pelo Conselho Gestor do programa, e em consonância com a Portaria Normativa N. 17– CAPES, de 28 de dezembro de 2009, estabelecem que o trabalho final do curso poderá ter diferentes formatos e ser, obrigatoriamente, constituído de uma parte teórica e uma parte prática. Assim, duas modalidades são previstas:

- a) uma dissertação, de natureza interpretativa e interventiva, que traga uma proposta para enfrentar o problema da pesquisa;
- b) um material didático, que tenha como suportes um vídeo, *software*, caderno pedagógico, entre outros, acompanhado de um relatório de pesquisa.

Apesar dessa divisão, que teve como intuito clarificar a Portaria Normativa da Capes, na qual abrangia todos os mestrados profissionais, a grande maioria dos alunos professores, quando do momento de apresentar a proposta de intervenção, sentiram-se inseguros no que tange ao tipo de proposta a ser escolhida.

No caso da primeira turma, todos optaram por escolher uma dissertação, pois, segundo relato da própria turma, preocupados com a imagem do próprio curso, ante os mestrados acadêmicos, queriam desenvolver o mesmo tipo de trabalho similar ao daqueles, a fim de não sofrerem qualquer tipo de preconceito da comunidade externa.

É importante ressaltar que o momento da proposta de intervenção é aquele no qual os professores apresentam maior facilidade de consolidar, pois, nessa fase, estabelecem a ponte entre a teoria e a prática pedagógica. Apesar da relativa facilidade na elaboração das propostas, e de uma certa dificuldade com o discurso acadêmico, a grande dúvida é sobre qual tipo de proposta pedagógica devem utilizar, o que vai depender, na maioria dos casos, dos orientadores da pesquisa e das fontes teóricas as quais subsidiam seus trabalhos.

Há, na realidade, uma dificuldade teórica-metodológica de os próprios professores orientadores encontrarem materiais de apoio para diferenciar, por exemplo, oficinas

pedagógicas, unidades didáticas, sequências didáticas, projetos de letramento, projetos de trabalho, projeto didático de gênero, elaborações didáticas, práticas de letramento dentre outras.

Outra dificuldade encontrada nesse momento é que a disciplina optativa de *Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais* está colocada no terceiro semestre, quando os alunos já definiram o trabalho e até mesmo a proposta de intervenção. Todavia, segundo eles, é essa disciplina que lhes ajuda a pensar em propostas de intervenção mais claras voltadas ao trabalho dos gêneros discursivos, que é o que prevalece na maioria das propostas. Se a grande parte dos trabalhos de intervenção adotam o gênero discursivo como objeto de análise e de trabalho, essa disciplina traria efeitos muito mais positivos à elaboração tanto teórica, como das propostas de intervenção, se colocada nos dois primeiros semestres. De qualquer forma, no caso da primeira turma, muitos acabaram por reestruturar o trabalho após a disciplina, o que tornou, inviável, a aplicação das propostas. Dos 10 trabalhos apresentados nenhum conseguiu efetivamente aplicá-lo por essa razão.

No que diz respeito aos tipos de ferramentas adotadas nas propostas de intervenção, D1 e D2, por exemplo, optaram por sequências didáticas. O termo sequência didática (SD), muito embora seja hoje usada para diferentes formas de trabalho em sala de aula, em sua origem, é norteado pelo trabalho de autores genebrinos no quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo.

A SD originariamente foi introduzida pelos pesquisadores do grupo de Genebra, sendo definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). O objetivo de uma SD é levar os alunos a se apropriarem (e também a reconstruírem) uma prática de linguagem sócio historicamente construída. Essa reconstrução de uma prática social se dá por meio de uma prática de linguagem, materializada nos gêneros discursivos.

As SD constituem, então, “sequências de atividades, organizadas de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados”, dentro de um projeto de classe em que as atividades constituem um todo bem articulado, na forma como tem sido descrito por Dolz e Schneuwly (1998, p. 93). Assim, as atividades se articulam por meio de uma estratégia, válida tanto para a produção oral como para a escrita, chamada *sequência didática*, a saber, “uma sequência de módulos– ou oficinas – de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma

determinada prática de linguagem” (DOLZ E SCHNEUWLY, 1998, p 90). O esquema a seguir representa as etapas de uma SD, constituída por quatro procedimentos nucleares:

Quadro 2 – Etapas de uma sequência didática conforme Interacionismo Sociodiscursivo

1ª) Apresentação da situação	<ol style="list-style-type: none"> 1) O aluno deve ser exposto ao <i>projeto coletivo de produção de um gênero</i> (qual é o gênero, a quem se dirige a produção, qual o suporte material da produção, quem são os participantes etc.). 2) O aluno tem que conhecer o conteúdo com que vai trabalhar e saber da sua importância. 3) Sensibilização ao gênero textual (leitura ou audição de textos do gênero).
2ª) A primeira produção	<ol style="list-style-type: none"> 1) A produção inicial pode ser simplificada, somente dirigida à turma ou a um destinatário fictício, com o objetivo de realizar um diagnóstico com a sala com base nas capacidades que já dominam em relação ao gênero. 2) Avaliação formativa: define os pontos em que o professor precisa intervir melhor; permite ao professor adaptar os módulos de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos; determina o percurso que o aluno tem ainda a percorrer.
3ª) As oficinas	<p>Trata-se de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Trabalhar problemas de níveis diferentes: <ol style="list-style-type: none"> a) representação da situação de comunicação (contexto de produção); b) pesquisas para aprofundamento do <i>tema</i>; c) atividades sobre a <i>construção composicional do gênero</i>; d) atividades sobre o <i>estilo do gênero</i>; e) atividades sobre os títulos. 2) Variar as atividades e exercícios: <ol style="list-style-type: none"> a) atividades de observação e de análise de textos; b) tarefas simplificadas de produção de textos; c) análise lingüística (ortografia, pontuação, organização sintática, vocabulário...); d) atividades de leitura; e) atividades orais. 3) Capitalizar as aquisições: lista de constatações
4ª) A produção final	<ol style="list-style-type: none"> 1) Possibilita ao aluno pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. 2) Permite ao professor realizar uma avaliação somativa. 3) Completa a interação, enviando os textos aos destinatários. 4) Precisa ser divulgada para se aproximar de sua real circulação.

Fonte: Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Para trabalhar com essa ferramenta, o ISD dispõe como categorias analíticas as capacidades de linguagem (MACHADO, 2005). Para que o agente produtor de um texto realize suas ações no interior da prática de linguagem no qual está inserido ele utiliza diferentes capacidades de linguagem:

- (a) a capacidade de ação, que refere-se à adaptação do contexto de produção e de seu conteúdo referencial;

- (b) a capacidade discursiva, que relaciona-se com a maneira como o agente produtor seleciona e organiza um tipo de discurso;
- (c) a capacidade linguístico-discursiva, que diz respeito à arquitetura interna do texto, envolvendo as operações de textualização, de construção dos enunciados, de utilização das vozes enunciativas e das escolhas lexicais.

Essas categorias devem ser utilizadas, por exemplo, pelo pesquisador, no momento em que analisa as produções iniciais dos alunos. Porém, os professores-alunos do PROFLETRAS, que se debruçaram na escolha da SD, não utilizaram essas categorias, quer para análise de produções iniciais quando tiveram, quer para a formulação das propostas de intervenção, tendo em vista, segundo eles, a dificuldade de internalização dos conteúdos mobilizados por capacidade, bem como a falta de tempo para que conseguissem aprendê-las de forma satisfatória.

O professor autor da D2 definiu a SD como ferramenta para o trabalho com o gênero autobiografia. Seu intuito foi, nas oficinas, realizar atividades de revisão dos problemas encontrados no diagnóstico inicial. Como se tratava de um sexto ano, o autor também desenvolveu atividades de gramática normativa, pela falta de domínio dos alunos. Mas, regra geral, seguiu o procedimento, aos moldes do ISD, mas não teve tempo de aplicar a proposta. Porém, no momento de analisar as produções iniciais dos alunos, seguiu categorias analíticas baseadas em Bakhtin (2003) e didatizadas por Perfeito (2005):

- (a) contexto de produção e relação autor/leitor/texto;
- (b) conteúdo temático;
- (c) organização geral ou construção composicional;
- (d) marcas linguísticas e enunciativas.

Obviamente que essas categorias envolvem grande parte dos elementos das capacidades de linguagem, mas não efetivamente todas elas.

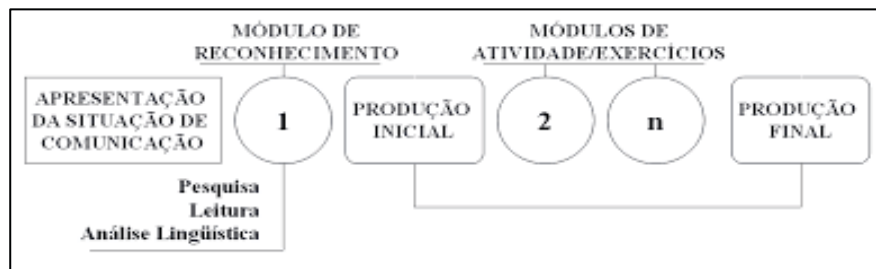
Já na D1 encontramos uma proposta de sequência didática adaptada por Swiderski e Costa-Hubes (2009) em torno do gênero resumo escolar em aulas de História. Nessa adaptação, as autoras acrescentaram à SD original dois módulos:

- 1º) o reconhecimento do gênero: o módulo é inserido antes da produção inicial e objetiva trabalhar com os alunos o contexto de produção do gênero e seu reconhecimento, antes da produção inicial;

2º) a circulação do gênero: é inserida ao final da produção de modo que o gênero atenda a uma situação específica de comunicação e que efetivamente circule para além da sala de aula, no suporte o mais parecido possível com seu original.

O esquema básico dessa sequência é composto:

Quadro 3– Esquema de uma SD adaptada



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009).

Além disso, a D1 também buscou em Bakhtin (2003) categorias analíticas tanto para analisar as produções iniciais dos alunos, como para elaborar sua proposta, desprezando as capacidades de linguagem. Na sua análise valeu-se: (a) do contexto de produção e do conteúdo temático do gênero; (b) da estrutura composicional e (c) das marcas linguístico-enunciativas.

Já proposta de intervenção da D3 não se utiliza de nenhum procedimento didático, tendo em vista que a autora debruçou-se sobre a Prova Brasil, para verificar se as questões auxiliam a formar um leitor proficiente. Para análise dos descritores e posterior ressignificação, a autora trabalha com categorias analíticas advindas das estratégias de leitura (SOLE, 1998), as fases e as concepções de leitura (MENEGASSI, 2005; KLEIMAN, 2013), no intuito de observar a adequação desse aporte teórico à idade das crianças quando do momento da realização da prova. Como proposta de intervenção apresentou algumas possibilidades de questões de leitura a partir de alguns descritores que julgou mais problemáticos em sua experiência na sala de aula.

A D4 norteia-se pelo trabalho com o gênero discursivo, em específico o caso popular. Embora a autora declare que usará a SD e use o aporte teórico do ISD, na realidade também produz uma sequência didática adaptada, na medida em que seu objetivo foi estudar o caso popular, notadamente as questões envolvendo a oralidade. Mas, diferentemente de D1, não se trata do modelo configurado por Swiderski e Costa-Hübes (2009). Suas categorias de análise para os casos analisados advêm dos marcadores conversacionais (CASTILHO, 1998) e de aspectos referentes ao gênero do discurso como: conteúdo temático e marcas de estilo

(BAKHTIN, 2003). Como proposta final da sequência, a autora solicita que os alunos entrevistem alguém que lhes relate um caso popular e depois retextualizem esse caso para o gênero conto. Não há portanto, a fase da produção inicial, que serve como um diagnóstico para elaboração das oficinas, para ao final capitalizar o desenvolvimento dos alunos na produção final. Ao nosso ver trata-se muito mais de uma unidade didática de gênero, que parte do estudo dos elementos prototípicos desse gênero e finaliza com uma proposta de retextualização.

Ainda, tomando o gênero discursivo como articulados das práticas linguísticas, D5 desenvolve uma proposta pedagógica de leitura e de análise linguística com o gênero carta do leitor. A proposta parte metodologicamente da noção de elaboração didática formulada por Petit Jean (2008) e Halté (2008).

A noção de elaboração didática (ED) foi proposta por Halté (2008) em substituição ao termo transposição didática proposta por Chevalard (1991), entendida como a didatização de um determinado conteúdo científico. A crítica feita por Halté ao termo reside no fato de que o autor enfatiza apenas o conhecimento científico, mas exclui as práticas sociais e minimiza o papel do professor na construção do saber. Os conteúdos ensinados, na realidade, não se reduzem a mera transposição de saberes científicos, mas refratam os usos sociais que se fazem na língua, no contexto das diferentes interações, inseridas nas diferentes esferas sociais. O professor, no processo de ensino e aprendizagem, deve levar em conta as práticas sociais nas quais os alunos estão ou devem estar inseridos, a fim de que possa dar sentido às práticas escolares de ensino. O conhecimento, assim se processa coletivamente entre professor, aluno e ferramentas de ensino, numa dada situação comunicativa.

Rodrigues (2009) apresenta uma proposta metodológica de ED para o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula:

- a) busca de conhecimento de referência sobre o gênero do discurso: essa etapa exige um trabalho de pesquisa por parte do professor que objetiva conhecimento teórico acerca do gênero em estudo, pesquisa tanto de fontes da área acadêmica quanto da área de circulação dos gêneros;
- b) seleção de textos: objetiva-se elaborar um pequeno banco de dados para a realização do trabalho com a leitura em sala de aula; deve-se trabalhar com textos diversos que possam dar conta da relativa estabilidade e heterogeneidade do gênero;
- c) prática de leitura do texto como enunciado: o objetivo é colocar o aluno na condição de interlocutor do enunciado do gênero em estudo. Durante a seleção de textos,

- deixá-lo o mais próximo do seu espaço material de produção e recepção. Assim, ao invés de recortar um texto do jornal e entregá-lo ao aluno, deve-se apresentar o jornal ao aluno ou a leitura *on-line* e, só depois, chegar ao texto;
- d) prática de leitura-estudo do texto e do gênero: a partir da leitura analítica, proveniente dos textos selecionados, realiza-se a prática de análise linguística, em que são exploradas as duas dimensões constitutivas do gênero, a social e a verbal;
- e) prática de produção textual: objetiva-se expor o aluno a uma situação de interação o mais próxima possível do gênero em estudo, levando-o à construção do seu projeto discursivo;
- f) prática de revisão e reescritura de textos: a revisão da escrita tem como parâmetro a análise linguística, realizada na etapa anterior e na proposta de produção de texto.

Quadro 4 – Categorias da unidade didática de D5

Análise da dimensão social

Passo I – Pesquisa sobre o conhecimento prévio que o aluno tem sobre gêneros da esfera jornalística e, em especial, da carta do leitor

Fazer um levantamento acerca do conhecimento e/ou acesso a jornais e revistas impressos e digitais pelos alunos. Relacionar os gêneros por eles conhecidos da esfera jornalística e, caso não cite a carta do leitor, o professor deve relacioná-la.

Passo II – Momento da seleção de um acervo de textos originais que servirão de base para o trabalho com a leitura

Selecionar e entregar periódicos integrais (jornais e revistas), para que os alunos manuseiem e entrem em contato com os diversos gêneros presentes nos mesmos. Se possível, levar os alunos à redação de um jornal e/ou revista para que tenham contato direto com o seu processo de produção e recepção. Também se pode levá-los ao laboratório de informática para que acessem aos exemplares *on-line*.

Passo III – Prática de leitura do texto como enunciado

Após a apresentação dos periódicos, pretende-se colocar o aluno na posição de interlocutor do enunciado do gênero em estudo. É o momento da realização da leitura individual e/ou coletiva, mediada pela professora.

Passo IV – Prática de leitura-estudo do texto e do gênero

O aluno deve responder a questões problematizadoras sobre a esfera jornalística e sua relação com a circulação do gênero, abordando o contexto de produção: sua esfera social, os interlocutores e seus papéis sociais, a finalidade e o conteúdo temático.

Análise da dimensão verbal

Passo V – Prática de análise linguística

Tendo como parâmetro a leitura-estudo e as reflexões realizadas acerca dos aspectos da dimensão social da carta do leitor, propor um retorno às seções de cartas do leitor, já lidas, e relê-las. Agora o objetivo é observar os efeitos de sentido proporcionados pela estrutura composicional e pelas marcas linguístico-enunciativas presentes nas cartas. O professor deve selecionar de quatro a cinco cartas do leitor e elaborar atividades a partir delas.

Interpretação textual

Passo VI – Prática de leitura interpretativa

Ao final, propor exercícios de interpretação textual sobre os textos.

Fonte: dados da pesquisa.

Todavia, a professora autora da D5 realiza uma proposta adaptada de ED, utilizando também um planejamento de aulas de leitura roteirizado, realizado por Hila (2009), na qual a autora descreve procedimentos metodológicos para uma aula de leitura que tome como base um gênero do discurso. A proposta adaptada, objetivou reconfigurar uma unidade didática de um livro didático no trabalho com a carta do leitor teve a estrutura apresentada no Quadro 4.

A D6 organiza sua proposta de intervenção a partir do livro “O meu pé de laranja lima”, de Mauro Vasconcelos e de seu filme homônimo. A unidade didática segue, na realidade, a proposta de sequência básica (SB) de Cosson (2014):

- (a) motivação para o trabalho, de modo a preparar o aluno para ler o texto ou obra principal;
- (b) introdução, na qual o professor faz uma breve apresentação da obra (capa, contracapa, orelha, sinopse) e do autor, destacando, também, sua relevância e o porquê da escolha;
- (c) leitura do texto principal, na qual o aluno precisa ser acompanhado pelo professor, esclarecendo as dúvidas que surgirem;
- (d) interpretação, que se divide em momento interno e externo.

O momento interno define a apreensão geral da obra enquanto o externo a construção do sentido para além do texto, de forma a expandir os horizontes de leitura do aluno. Para tanto, nesse momento a autora propõe o trabalho com o filme homônimo, adaptado para o cinema.

Um aspecto interessante da proposta interventiva da autora é que, apesar de utilizar-se da SB, no interior de suas partes vale-se de elementos bakhtianos do gênero do discurso, como o trabalho com o conteúdo temático da obra, com sua estrutura composicional e com o estilo, quando do momento da etapa da leitura do livro e, depois, do filme. São esses elementos também que constituem as categorias analíticas para a análise da obra e do filme, juntamente com a análise dos elementos da narrativa.

O trabalho da D7 prioriza uma unidade didática de leitura, voltado para os aspectos descritivos, do conto “Sarnento, pulguento, magrinho, uma graça!”, de Adriana Falcão (2002). Sua proposta de intervenção também segue a proposta de Cosson (2014), por se tratar, da mesma forma que a D6, de um tipo de proposta interventiva voltada para o letramento literário. Porém, diferentemente de D6 que faz uso da sequência básica, D7 (*op. cit.*) utiliza-se da segunda forma de sequência sugerida por Cosson: a sequência expandida (SE), bem como define categorias descritivas para a análise do conto baseada nos trabalhos de Adam e Revaz (1997).

Cada uma dessas propostas apresenta uma ordem e categorias específicas, porém o próprio autor adverte que o professor poderá ampliá-las ou mesmo modificá-las.

A SE foi elaborada por Cosson, inicialmente, para atender a demanda dos professores de literatura do Ensino Médio e está organizada em sete etapas: (a) fase da motivação; (b) fase da introdução; (c) fase da leitura; (d) fase da primeira interpretação; (e) fase da segunda interpretação (f) fase da contextualização; (g) fase da segunda interpretação e (h) a fase da expansão. As quatro primeiras fases também estão presentes na SB. A fase da segunda interpretação tem como objetivo o aprofundamento da leitura de um dos aspectos da obra (personagens, tema, estilo, à historicidade, dentre outros). Essa etapa mantém estreita ligação com a etapa da contextualização. Quanto à etapa da contextualização, esse momento deve ter como orientação ao professor o trabalho com o contexto de produção da obra.

A fase de expansão consiste na extrapolação dos limites do texto em estudo. Assim, a leitura, com foco nos aspectos da obra, termina com o encerramento da interpretação. E, na sequência, com a etapa da expansão, inicia-se a fase de observação dos diálogos que um determinado texto pode estabelecer com outras obras, que podem lhe ser anteriores, contemporâneas ou posteriores (COSSON, 2014).

A proposta da D8, volta-se especificamente a alunos privados de liberdade (menores infratores), que se encontram internados e utilizavam material didático da Educação de Jovens e Adultos. A autora propõe três novas reconfigurações de unidades didáticas, tendo em vista que os livros didáticos utilizado na sala de aula priorizam apenas a fase da compreensão literal dos textos. Aliás, é recorrente a fala dos professores que trabalham com esse contexto, a ausência de materiais didáticos adaptados a um público bastante diferenciado que nas salas regulares. Como se trata de uma reconfiguração do livro didático, a autora não apresenta nenhum fundamento teórico acerca da natureza de sua proposta, apenas sobre a prática da leitura em sala de aula. Escolhe três capítulos de séries diferentes para compor sua análise e utiliza como categorias analíticas as etapas do processo de leitura como base na Psicolinguística (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2003).

Além disso, a D8 não escolhe uma unidade de uma série, mas reconfigura três unidades de séries diferentes, a saber: sexto, sétimo e nono ano, a fim de evidenciar aos colegas professores sobre a necessidade de mudanças em toda a coleção didática utilizada e, principalmente ao público-leitor menores infratores privados da liberdade. Dessa forma, há a construção de três propostas de trabalho de unidades didáticas, organizadas por temas gerais:

Um olhar para dentro de mim (6º. ano); *Qualidade de vida* (7º. ano) e *Globalização e novas tecnologias* (9º. ano) particularizadas pelo trabalho com a leitura crítica de vários gêneros discursivos.

Também no contexto da Educação de Jovens e Adultos, a D9 define a SD para apresentar sua proposta de intervenção com o gênero autobiografia, tendo em vista que o material didático utilizado na sua escola é orientado pelos gêneros do discurso. Como categorias analíticas utiliza-se de Bakhtin (2003), ressaltando o contexto de produção, o conteúdo temático, a estrutura composicional e as marcas de estilo. No entanto, ao analisar sua proposta percebemos que não se trata de uma SD aos moldes genebrinos, tendo em vista que não há uma produção inicial que é analisada para configurar as oficinas. A autora, na realidade, elabora um projeto didático de gênero, na medida em que seu objetivo é o trabalho de internalização desse gênero a partir da prática da oralidade, da leitura, da escrita e da análise linguística.

Finalmente a D10 também prioriza o gênero discursivo como organizador de sua proposta de intervenção, de forma específica, o anúncio publicitário. A autora trabalha com alunos em escolas de assentamento no interior de São Paulo e recebe um material didático apostilado do governo estadual. Chama atenção nesse material a ausência completa de gêneros multimodais. Assim, com vistas a desenvolver o multiletramento desses alunos, a autora propõe uma unidade didática voltada a um gênero multimodal e necessário para o exercício da cidadania dos alunos. Para organizar sua unidade, parte das estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2003), das características do enunciado concreto (BAKHTIN, 2003) e de suas fases (MENEGASSI, 1995)

Assim, considerando as dez dissertações produzidas, no que se refere às categorias analíticas utilizadas e aos tipos de propostas de intervenção, temos o Quadro 5. Observa-se que enquanto predominam as categorias buscadas na Análise Dialógica do discurso para a construção do material interventivo, quanto à natureza das propostas elas são muito variáveis, de denominações e configurações diversas.

Quadro 5 – Categorias analíticas e tipos de propostas de intervenção

Categorias analíticas para produção da proposta de intervenção	Número das dissertações	Tipos de propostas de intervenção	Número das dissertações
Contexto de produção, conteúdo temático, estrutura composicional e estilo (BAKHTIN, 2003)	D1, D2, D3, D4, D6, D7, D8, D9, D10	Sequência didática original aos moldes do ISD	D2
Marcadores conversacionais (CASTILHO, 2014)	D4	Sequência didática adaptada	D1
Elementos da narrativa (BOURNEUF; OUELLET, 1976)	D6, D7	Unidade didática de gênero	D4, D5, D8
Recursos descritivos do conto (Adam e Revaz (1997);	D7	Sequência básica e expandida	D6, D7
Concepções de leitura Estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2003)	D3, D5, D8, D9, D10	Proposta para Prova Brasil	D3
Proposta adaptada de Rodrigues (2009)	D5	Projeto didático de gênero	D9, D10

Fonte: dados da pesquisa.

4 Conclusões

Os trabalhos da primeira turma do PROFLETRAS notadamente orientam-se, quanto ao referencial teórico, de forma geral pelos estudos bakhtinianos. Isso denota, muito provavelmente, a própria natureza epistemológica das pesquisas dos professores do programa, notadamente voltados para a enunciação e o dialogismo. Um aspecto que se mostrou pontual nos trabalhos é pautarem-se na concepção dialógica da linguagem. As convergências com as ideias do Círculo ficam evidentes não apenas no referencial teórico adotado pelos alunos, mas também e, principalmente, nas propostas de intervenção que se valem dos gêneros discursivos como mediadores do trabalho do professor e como meios de os alunos apreenderem, compreenderem e significarem a realidade social na qual se inserem.

Quanto aos tipos de proposta de intervenção apresentadas, observamos que a maioria delas utilizam-se de sequências didáticas adaptadas, no caso com os trabalho com gêneros fora da esfera literária e, em relação a estes, a proposta de SB e SE de Cosson (2014). Além disso, observamos que, em todas as propostas, houve a tentativa de os professores buscarem uma metodologia de cunho mais reflexivo e menos conteudístico, o que fica claro nos tipos de atividades propostas.

A preocupação com os gêneros do discurso é outro fator de relevância em todas as propostas mesmo naquelas que não se valem de trabalho com os gêneros do discurso. Apesar da diversidade de propostas todas elas, de uma forma ou outra, trouxeram o gênero discursivo como articuladores das práticas linguísticas escolhidas.

Projetos de letramento não apareceram pois, segundo os professores, ainda são impedidos pela forte coerção de programas a se cumprir. De qualquer forma, as propostas interventivas desenvolvidas estão focadas nas atividades e problemas reais dos professores em sala de aula e na possibilidade temporal de aplicá-las. Entendemos que apesar de todas as dificuldades enfrentadas por esses professores alunos prevaleceu, na primeira turma, uma abordagem de cunho operacional e reflexiva diante dos pressupostos teóricos oferecidos pelo PROFLETRAS.

Para Bakhtin/Voloshinov (2006), uma abordagem mais reflexiva parte da ideia de que linguagem e sujeito são sócio históricos. Entendidos assim, esses professores alunos engajaram-se em seus trabalhos em atividades bastante variadas de interação, refletindo, em cada uma delas, a reação-resposta dos sujeitos-professores diante dos problemas enfrentados em sua prática pedagógica.

Referências

ADAM, J. M.; REVAZ, F. **A análise da narrativa**. Trad. de Maria Adelaide Coelho da Silva e Maria de Fátima Aguiar. Lisboa: Gradiva, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. de M. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M; VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec. 2006.

BOURNEUF, R.; OUELLET, R. **O universo do romance**. Coimbra: Almedina, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino do Português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigner**. Grenoble: La pensée Sauvage, 1991.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-147.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école**. Paris: EFS Éditeur, 1998.

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.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 117-139, jul./dez. 2008.

HILA, C.V.D. Ressignificando A aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In:

NASCIMENTO, E.L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. 1. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 151-194.

HOHLFELDT, Antonio. Cinema e literatura: liberdade ambígua. In: AVERBUCK, L. (Org.). **Literatura em tempo de massa**. São Paulo: Livraria Nobel, 1984. p. 127-147.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto alegre: Sagra – D. C. Luzzatto, 1996.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MENEGASSI, R. J. **Leitura, escrita e gramática no Ensino Fundamental: das teorias às práticas docentes**. Maringá: Eduem, 2010.

MENEGASSI, R. J. **Responsividade e dialogismo no discurso escrito**. O discurso nos domínios da linguagem e da história. São Carlos: Claraluz, 2008. P. 135-148.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**, v. 17, p. 85-94, 1995.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino – Formação de Professores EAD**, 19. Maringá: EDUEM, 2005. p. 15-43.

MICHELETTI, G (Coord.). **Leitura e construção do real**: o lugar da poesia e da ficção. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção: Aprender e ensinar com textos, v. 4.)

PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 83-116, jul./dez. 2008.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. (Org.). **Concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa**. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

RITTER, L. C. B. **Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no Ensino Médio**: proposta de elaboração didática. 2012. 240 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

ROJO, R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: provação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

RODRIGUES, R. H. A pesquisa com os gêneros do discurso a sala de aula: resultados iniciais. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2009. p. 2010-2019.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STAM, R. **Bakhtin**: da teoria literária à cultura de massa. Tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Ática, 1992.

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, v. 10, n. 18, 2009.

Artigo recebido em: 21.07.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016

**Projeto didático de gênero e produção de documentário:
uma experiência no Ensino Fundamental**

**Educational genre-oriented project and documentary production:
An experiment in the middle school**

Maria do Livramento Pereira Araújo*

Tânia Maria Moreira**

João Leno Pereira de Maria***

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados de uma experiência de ensino que envolveu o gênero documentário e foi desenvolvida em uma escola pública de Marabá (PA) com o apoio do MediaLab (Unifesspa) e do Programa Arte na Escola (na Unifesspa). De modo mais específico, procuramos: 1) apresentar conceitos sobre letramento e levantar alguns princípios sobre ensino de gêneros discursivos/textuais, seguindo uma perspectiva social, histórica e cultural; 2) apresentar uma proposta pedagógica que possa contribuir com o letramento de alunos do Ensino Fundamental; e 3) descrever o documentário produzido pelos alunos. Com esta proposta, promovemos a mobilização de diferentes letramentos: linguístico (envolvendo atividades de leitura, produção textual e análise linguística), tecnológico (incluindo a exploração de tecnologias de áudio e vídeo na produção de documentários) e científico (possibilitando a construção de conhecimentos de mundo no desenvolvimento de pesquisas de temáticas de interesse dos alunos). Além disso, contribuimos para que os alunos desenvolvessem capacidades que os instrumentalizam a entender, narrar, transcrever e sistematizar informações.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos. Gêneros Textuais. Documentário.

ABSTRACT: This paper reports on the results of a teaching experience involving the documentary genre as developed in a public school in the Municipality of Marabá, State of Pará, Brazil, with the support of MediaLab (Unifesspa) and Programa Arte na Escola (Unifesspa). More specifically, we sought to: 1) present concepts of literacy and discuss some principles for teaching discursive/textual genres, following a social, historical and cultural perspective; 2) introduce a pedagogical proposal that may contribute to the literacy of middle school students; and 3) describe the documentary produced by the students. With this proposal, we promoted the mobilization of different literacies: linguistic literacy (involving activities of reading, text production and linguistic analysis), technological literacy (including the operation of audio and video technologies in the production of documentaries); and scientific literacy (enabling the construction of world knowledge in researching into themes of interest for students). In addition, we contributed to help the students develop skills to understand, narrate, transcribe and systematize information.

KEYWORDS: Literacies. Textual genre. Documentary.

* Mestranda do Mestrado PROFLETRAS da UNIFESSPA – Marabá/PA.

** Doutora em Letras, professora da UNIFESSPA – Marabá/PA.

*** Mestre em Letras, professor da UNIFESSPA – Marabá/PA.

1 Introdução

Há muitos anos, a Educação Básica demanda a implantação de mudanças no trabalho com leitura, escrita e análise linguística no ensino da linguagem. Como professora desse nível de ensino e, atualmente, como docentes e discentes do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, estamos desenvolvendo estudos sobre o ensino de linguagem na perspectiva de gêneros discursivos, com vistas ao letramento de alunos do Ensino Fundamental.

Estudos apontam uma carência de experiências didáticas envolvendo o ensino de gêneros textuais/discursivos em escolas da região norte do Brasil e, ao mesmo tempo, um grande número de experiências bem-sucedidas em termos de ensino e aprendizagem de gêneros textuais/discursivos mediante o desenvolvimento de capacidades de linguagem. A partir dessas constatações, passamos a problematizar aspectos vivenciados em aulas de Língua Portuguesa em uma escola pública de Marabá, Pará, e constatamos que o ensino dessa disciplina necessitava de uma proposta de trabalho baseado em gêneros discursivos e em aspectos sociais, de modo que pudesse contribuir para a ampliação de competências linguísticas dos alunos (falar, ouvir, ler e escrever textos de modo fluente, adequado e socialmente relevante) e a capacitação dos alunos para o exercício da cidadania.

Neste trabalho, temos por objetivo apresentar os resultados de uma experiência de ensino, realizada com o apoio do dois programas em desenvolvimento na Unidfesspa, o MediaLab¹ e o Arte na Escola², envolvendo o gênero documentário. Para fins de apresentação da nossa experiência, além desta Introdução e das Referências, dividimos o trabalho em três partes. Inicialmente, apresentamos os pressupostos teóricos norteadores da proposta, com ênfase nos estudos de letramento (KLEIMAN, 1995, 2007; SOARES, 2009; STREET, 2014), no ensino de gêneros discursivos/textuais (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2002; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014), e no gênero documentário. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos empreendidos no desenvolvimento dos projetos de aprendizagem e na produção dos documentários. Por fim, tecemos algumas reflexões sobre a experiência desenvolvida.

¹ Sob a coordenação do professor mestre Teófilo Augusto da Silva.

² Sob a coordenação do professor Mestre João Leno Pereira de Maria e a parceria de alunos do curso de Letras e Artes da Unifesspa.

2 Pressupostos teóricos: letramento e ensino de gêneros

Letramento, de acordo com Street (2014), é um fenômeno que envolve a leitura e a escrita de textos reais inseridos em práticas sociais e linguísticas concretas. Para Soares (2009), letramento é consequência da ação de ensinar e aprender práticas sociais de leitura e escrita. Podemos concluir, então, que o letramento é um fenômeno que envolve um processo constante e dinâmico realizado nas escolas e fora delas.

Na escola, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), o letramento deve se configurar como finalidade escolar e deve ser desenvolvido a partir de uma proposta interativa de linguagem que valorize o contexto social do aluno a partir de uma visão de gênero como objeto de ensino e de texto como unidade de ensino de Língua Materna. Desse modo, a escola é responsável por garantir aos seus alunos “[...] o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (BRASIL, 1998, p. 21) e proporcionar a convivência das práticas sociais na sala de aula, como estratégia para a melhoria do aprendizado. Para isso, os professores devem promover oportunidades de letramento, levando os aprendizes à compreensão de como funcionam os textos na sociedade.

O ponto de partida para o letramento, nesses termos, de acordo com Kleiman (2007), passa pelo ensino de leitura e de escrita como práticas discursivas, por compreender as formas e as diversas funções de textos e de contextos em que os gêneros se desenvolvem ou são desenvolvidos. Texto “é um projeto de dizer, constituído em uma dada situação comunicativa, para alguém, com certa finalidade e de determinado modo, dentre tantos outros possíveis” (KOCH, 2008, p. 214). Em outras palavras, o texto não é o resultado da junção de palavras, frases ou de outros textos, é uma entidade semântica, isto é, “um construto e, ao mesmo tempo, uma troca social de significados; é, portanto, um evento intersubjetivo, em que falante e ouvinte trocam significados num contexto de situação” (WEBSTER, 2009, p. 7). Contexto “é um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto” (KOCH, 2008, p. 64). Gênero textual/discursivo “é toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente” (BRONCKART, 2003, p. 75).

Desse modo, trabalhar com gêneros textuais/discursivos é lidar com a língua em seus mais diversos usos no dia-a-dia e orientar os aprendizes em termos de práticas reais de letramento. Nesses moldes, a leitura e a escrita no contexto escolar adquirem função social e ampliam as possibilidades comunicativas dos alunos, possibilitam-lhes adquirirem uma melhor visão de mundo. Ensinar e aprender por meio de gêneros é uma forma de aprender a fazer

escolhas responsáveis e deliberadas diante de diversas possibilidades de combinação entre forma, conteúdo e valores neles expressos (FILHO, 2011). Para Bazerman (2006), o trabalho com o gênero textual não é só uma oportunidade do falante de identificar-se com sua própria linguagem em diversos contextos situacionais, mas também de conhecer outras linguagens, como por exemplo, a linguagem digital, a publicitária, a poética. Em outras palavras, o aluno precisa conhecer os procedimentos de organização de gêneros textuais/discursivos de modo que possa adequá-los a cada situação interativa. Segundo Marcuschi (2002), trata-se, portanto, da instrumentalização do aluno, numa tomada de consciência de que tudo o que fizermos linguisticamente se configura como algum gênero.

Nesse processo, o aluno desenvolve a noção de que, conforme propõe Bakhtin (1997), os gêneros são mutáveis, variáveis, dinâmicos e até contraditórios, assim como os grupos sociais e os seres humanos que os utilizam. Eles podem perceber que os usuários da língua são os responsáveis pelas mudanças, manutenções e nomeações dos gêneros e, ainda, que as ações linguísticas do cotidiano são determinantes do contexto situacional (quem produz e recebe o texto, qual a finalidade do texto e qual o gênero adequado para estabelecer o tipo de comunicação que se pretende).

Além disso, o ensino ideal de linguagem, conforme afirmam Leite e Botelho (2011), não pode desconsiderar a bagagem cultural do aluno. Tal conhecimento deve ser considerado como um elemento orientador da seleção das práticas de letramento mais pertinentes a serem trabalhadas na escola, e de estratégias que facilitem o aprendizado dos educandos. As autoras ainda argumentam que, se o educando não encontrar na instituição escolar algo que faça sentido para sua vida, algo que possa utilizar nas suas práticas sociais, poderá ficar desmotivado e até evadir-se da escola. Assim, a escola ao proporcionar um ensino desconectado da realidade social do educando, não formará indivíduos letrados.

Um trabalho educacional, nos moldes propostos pelos estudos de gênero e do PCN de Língua Portuguesa (1998), portanto, requer a aplicação de metodologias que incentivem a participação ativa dos alunos na produção de conhecimento, transportando-os da posição de receptores para o lugar de agentes no processo de ensino e aprendizagem. No PCN (BRASIL, 1998), encontramos dois modos de organização didática eficazes para o ensino dos gêneros, ensino por meio de módulos e ensino por meio de projetos. Os módulos didáticos se caracterizam pela apresentação de sequências de atividades e exercícios organizados de forma gradual, permitindo aos alunos a apropriação progressivamente, das características discursivas

e linguísticas dos gêneros estudados. Os projetos são marcados pela apresentação de um objetivo compartilhado, que se expressa, em um produto final, com destinação, divulgação e circulação social na escola ou fora dela. Entendemos, porém, que um projeto pode comportar a realização de módulos didáticos, constituídos por uma sequência de atividades.

Na elaboração da proposta de ensino apresentada neste trabalho, optamos por adotar o projeto didático de gêneros (PDG) como ferramenta de ensino. Essa abordagem de ensino de gêneros discursivos/textuais, adaptada a partir da ferramenta concebida pelos estudiosos da Universidade de Genebra como Sequência Didática, “envolve um planejamento do professor e a realização de atividades por parte dos alunos, tais atividades são pensadas, a partir das características do gênero e das capacidades de linguagem” que o professor pretende desenvolver nos alunos (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 15). Nesse sentido, cada PDG, deve contemplar oficinas de leitura que encaminhem os alunos à produção textual, ao reconhecimento das características formais e funcionais de diferentes gêneros a serem produzidos e divulgados em contextos sociais distintos.

O trabalho com PDG abrange não só o aluno, mas também o professor, que precisa construir criticamente conhecimentos sobre um gênero para poder ensiná-lo ao aluno. Desse modo, a partir do perfil e das necessidades de uma turma, o professor define o gênero, levanta informações e realiza a modelização de tal gênero, a fim de elencar os pontos aos quais dará ênfase no desenvolvimento de uma sequência de atividades. Cabe lembrar que a constituição do modelo didático é um passo que antecipa o planejamento do PDG, e, em hipótese nenhuma, eles poderão ser realizados simultaneamente, pois o modelo didático serve apenas como referência para o trabalho do professor e não como objeto de ensino para ser trabalhado com os alunos. A produção de modelos didáticos servirá para orientar o professor na definição dos “objetos ensináveis e suas dimensões supostamente ensináveis” (CARNIN; ALMEIDA, 2015, p. 39), possibilitando-lhe o entendimento das práticas sociais e de linguagem envolvidas.

Conforme Guimarães³ (2006), “um Projeto Didático de Gêneros é uma proposta metodológica de didatização de gêneros”; é um projeto voltado à produção de uma sequência de atividades que pode ser realizada dentro ou fora da escola, utilizando gêneros que estejam ligados a uma prática social, com o objetivo de dar ao aluno a oportunidade de vivenciar práticas

³ Apresentação a professores participantes do Mestrado Profissional de Letras da UFMG (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 15).

reais de letramento no ambiente escolar. A autora reforça, ainda, que não é uma tarefa fácil, pois isso exige romper com os velhos paradigmas exige esforço e persistência dos professores.

Na expectativa de romper com os velhos paradigmas sobre o ensino de linguagem e propor um PDG coerente com os princípios teóricos elencados, na sequência, apresentamos o modelo didático e o projeto didático envolvendo o gênero documentário.

3 Metodologia: modelização e projeto didático do gênero documentário

Ao modelizar um gênero, o professor deve acionar um conjunto de medidas para transformar os conhecimentos teóricos em objetos de ensino, conforme Carnin e Almeida (2015). Para tanto, Machado e Cristóvão (2006) sugerem que o professor contemple, na modelização, as características mais importantes do gênero em questão, as quais podem ser identificadas por meio da observação comparada de diversos exemplares de textos que circulam em práticas sociais, pertencentes ao mesmo gênero. Considerando essas orientações, procedemos à modelização do gênero documentário partindo da observação de dez exemplares e de estudos já publicados sobre o gênero.

O gênero documentário, de acordo com os estudos de Wainer (2010) predominou na produção cinematográfica até 1903. A partir de então, ele passou a figurar como gênero jornalístico e, atualmente, é considerado um gênero bastante usado por diversas pessoas interessadas na produção de filmes com o uso de aplicativos de filmagem presentes em celulares. Esse gênero pode abordar temas biográficos, históricos e sociais apresentados no formato televisivo, cinematográfico ou digital, considerando determinado ponto de vista. Isso irá refletir na maneira como o documentarista apresenta os fatos.

O documentário é escrito, inicialmente, por um roteirista e um diretor e pode ter por função, apresentar a opinião de várias pessoas sobre determinado acontecimento. Matos e Guerra (2013) afirmam, nesse caso, que o documentarista consegue dar voz a outras vozes que dialogam dentro do documentário. A finalidade comunicativa do documentário é descrever e interpretar o mundo da experiência coletiva, de acordo com Melo (2002). Além de contar uma história real, exhibe fatos impressionantes existentes na realidade, com o fim de tornar-se uma voz entre muitas numa arena de debate e contestação social, procurando persuadir e convencer pela força do argumento, pelo ponto de vista, pelo atrativo ou poder da voz. A voz do narrador, segundo Melo (2002) e Matos e Guerra (2013) não é uma figura obrigatória no documentário;

quando ela existe, é onisciente, onipresente e deve adotar um tom imparcial, indicando que seu conhecimento se refere a uma verdade universal.

Esse gênero é divulgado em cinemas, canais de televisão e internet, de acordo com estudos de Ramos (2008). Em termos estruturais, de modo geral, é organizado em três partes constituídas por começo, meio e fim. No início do documentário, consta a apresentação do tema, do problema, das principais pessoas envolvidas e de algo novo ou inesperado de modo a levantar a expectativa do público. O documentário deve fluir passo a passo até apresentar uma tensão estrutural que deixa dúvida sobre desfecho e o público interessado. A parte final mostra o resultado e a resolução do conflito.

Nichols (2005) destaca a existência de seis tipos de documentários: o poético evidencia a subjetividade e se preocupa com a estética; o expositivo se preocupa com a defesa de argumentos; o participativo mostra o envolvimento do documentarista e sua equipe; o observativo apresenta um registro dos fatos sem que o documentarista e sua equipe sejam notados; o reflexivo evidencia a relação estabelecida entre o grupo filmado e o documentarista; e o performático apresenta uma combinação entre acontecimentos reais e imaginários, conduzindo o espectador de maneira emocional. Atualmente, há um predomínio da realização de documentários expositivos “dirigidos ao espectador diretamente, com legendas ou vozes que propõem uma perspectiva, expõem um argumento ou recontam a história” (NICHOLS, 2005, p. 142).

Esse é um modelo completo e bastante flexível que pode ser didatizado para ser trabalhado com os alunos. Tal tipo de documentário utiliza gráficos, tabelas, fotografias acompanhadas por legendas, trechos de documentos, dentre outros recursos visuais para conferir veracidade aos fatos apresentados, conforme afirma Melo (2002). Ao constituí-lo dessa forma, os autores do documentário esperam passar por uma apreciação valorativa de seus interlocutores (espectadores) acerca dos temas e discursos presentes na narrativa, embora possam ser aceitos, ignorados ou confrontados ideologicamente.

Considerando tais características, entendemos como importante propiciar ao aluno uma experiência didática, permitindo que ele se torne ao mesmo tempo um narrador e um ator na construção de conhecimento. Por isso, elaboramos um PDG do gênero documentário, abordando os aspectos que consideramos mais significativos para o trabalho com a linguagem e para a formação cidadã do aluno. O PDG elaborado foi direcionado para o trabalho com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Ele surgiu a partir do desafio de orientá-los para a

superação de possíveis dificuldades de leitura, visando desenvolver capacidades para entender, narrar, transcrever e sistematizar informações através de situações reais de uso da linguagem.

A opção por trabalhar com o documentário está relacionado com o fato desse gênero pertencer à família da narrativa e ofertar a possibilidade do aluno vivenciar uma experiência que tem como propósito resolver complicações. O documentário expositivo, por sua vez, tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento de um posicionamento mais ativo dos alunos, diante de situações problemas propostas no âmbito escolar.

Para a estruturação de um documentário, a pesquisa é parte fundamental. De acordo com Puccini (2009, p. 31), ela é anterior à definição da proposta do projeto. Logo, para roteirizar, é importante definir a ideia e através dela decidir o que será abordado no documentário. A pesquisa, conforme Nodari (2012), quando bem realizada, se estabelece como uma estratégia para encontrar a forma do documentário, o estilo a seguir e a estética que será praticada porque a reflexão e a decisão sobre o modo de filmar só será possível quando o conteúdo já é conhecido pelo realizador, por isso não existe roteiro, estratégia de filmagem e consequentemente o filme, se não houver pesquisa.

Alguns passos importantes para o desenvolvimento de um documentário são apresentados por Verzola (2002), o qual aponta o roteiro como elemento principal para que se chegue à concretização de um documentário. E para a construção de um roteiro, o referido autor aponta a sinopse, o argumento e o roteiro (ou descrição de cenas). A sinopse caracteriza-se por ser uma breve ideia geral da história e de seus personagens; o argumento se configura pelo estabelecimento dos personagens principais, ação dramática, tempo e lugar dessa ação e os eventos principais que irão compor essa história; e o roteiro, sendo o passo final, organiza as descrições necessárias e os diálogos.

Tendo por base essas informações, elaboramos e desenvolvemos proposta de ensino apresentada no Quadro 1.

No desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do gênero documentário, partimos de uma conversa em sala de aula para que os alunos expusessem como eles enxergavam o lugar em que vivem, o bairro Liberdade, situado no núcleo Cidade Nova, da cidade de Marabá. Em seguida, perguntamos o que os alunos achavam da ideia de expressar as discussões realizadas no primeiro momento, na forma de documentário. Na continuidade dos trabalhos, depois de saber a visão dos alunos sobre o bairro em que vivem, definimos alguns temas que eles gostariam de registrar em uma narrativa. Dentre os aspectos selecionados para

a narrativa foram elencados lazer, saneamento básico, liderança comunitária e segurança. Na sequência, formamos grupos de trabalho e realizamos atividades com o intuito de incentivar a busca de informações recorrendo a textos publicados na internet, a informações de moradores, de órgãos públicos e autoridades do município.

Quadro 1 – Proposta de trabalho: gênero documentário (continua)

Módulo		Objetivo	Textos		Atividades/ carga horária
Nº	Título		Nº	Título	
01	Apresentação da situação	1: Motivar os alunos para a participação no projeto. 2: apresentar a situação de comunicação na produção de documentário (produto final do nosso projeto didático).			2 horas/aula – – Conversar com a turma a respeito do projeto, expondo os objetivos do trabalho e a produção final. Na ocasião, dar ciência aos alunos que o nosso estudo se interessa pela produção textual deles. – Apresentação do contexto de produção: Quem escreve? Por que escreve? Sobre o que escreve? Para quem escreve? Quem verá suas produções? Onde o resultado dessa atividade (documentário) será divulgado?
02	Construção do conceito de gênero	1: Aproximar os alunos de gêneros audiovisuais 2: Trabalhar a noção de gênero a partir da observação do contexto de produção.	05	Vídeos: 1 – Turma da Mônica Jovem 2 – Propaganda do Governo Federal: ProUni 3 – Comercial Coca-cola mini 4 – Documentário: A reciclagem 5 – Cenas do seriado Violetta	2 horas/aula – – Exibição de 5 gêneros audiovisuais para trabalhar a noção de gênero a partir do contexto de produção: Para qual público? Com qual objetivo? Em qual suporte é divulgado? Qual a mensagem veiculada? Qual nome cada gênero? – Partindo do contexto de produção, orientar os alunos à observação das características de cada vídeo a fim de que eles construam um conceito de gênero discursivo. – Atividades indutivas (escritas) sobre os gêneros.
03	Identificação de gêneros textuais/discursivos	1: Apontar as diferenças e as semelhanças em gêneros audiovisuais. 2: Despertar o interesse dos alunos por temas ligados à formação do bairro Liberdade.	06	Vídeos: 1 – Tico e Teco 2 – Turma da Mônica 3 – Comercial Pantene 4 – Comercial Nike 5 – Documentário: História da aviação (parte I) 6 – Documentário: o beija-flor brasileiro	3 horas/aula – – Exposição de seis vídeos, sendo 2 de cada gênero (desenho animado, comercial, documentário); – Partindo do contexto de produção, orientar os alunos à diferenciação dos vídeos; – Realização de uma atividade escrita: – Concluir orientando os alunos para os primeiros passos da pesquisa de campo: observar o Bairro da Liberdade e pensar nos seus aspectos positivos e negativos, identificando quais gostariam de documentar e divulgar; quais pessoas poderiam participar; onde poderiam encontrar informações sobre esse assunto.
04	Definição do tema do documentário.	1: Definir os temas norteadores dos roteiros de documentários.			3 horas/aula – – Iniciar com uma conversa sobre as observações que os alunos fizeram do bairro. – Solicitar que os alunos exponham alguns temas que consideram pertinentes para realizar um estudo. – Após esse debate, dividir a turma em grupos com o máximo de 8 componentes. – Sugerir outros temas, se necessário. – Decidir com a turma, de acordo com o grau de interesse deles, quais os temas que serão pesquisados. – Em seguida, realizar atividade oral iniciando com uma conversa explicando aos alunos a realização da atividade.
05	Reconhecimento da estrutura e da função do documentário.	Orientar os alunos quanto à estrutura do documentário.	02	Vídeos: – Documentário: Municípios Capixabas; – Desigualdade Social	3 horas/aula – – Exibir o primeiro documentário fazer questionamentos sobre o contexto de produção e as características estruturais do gênero (título, narrador, personagens, legendas, tema, entrevistas). – Exibir o segundo documentário fazer questionamentos sobre o objetivo do vídeo apontando partes. – Realizar uma atividade escrita sobre as características do documentário, a partir dos dois vídeos.
06	Exploração do gênero Entrevista.	1: Explorar os elementos constitutivos do gênero entrevista oral; 2: Sistematizar uma lista com as características do gênero entrevista. 3) Produzir um roteiro para entrevista.	02	Vídeos: 1 – Entrevista com Danilo Gentilli 2 – Entrevista com Eliana	3 horas/aula – – Exibir um vídeo com uma entrevista. – Solicitar aos alunos que respondam, por escrito, a algumas perguntas sobre o vídeo. – Exibir outra entrevista para que os alunos observem os aspectos estruturais e criem uma lista com as características do gênero; – Atividade oral sobre os aspectos do gênero; – Cada grupo organizará um roteiro de entrevista a partir de seu tema; – Cada grupo irá expor seu trabalho para a turma. Esse é um momento apropriado para analisar suas competências no papel de entrevistadores e também sondar seus conhecimentos sobre o tema abordado. – Finalizar orientando os alunos sobre os procedimentos para a realização da entrevista: como abordar as pessoas; o melhor ambiente para realizar uma entrevista; quais materiais levar a campo, qual postura adotar e a forma de tratamento adequada.

Fonte: material elaborado por Moreira e Araújo (2016).

Quadro 1 – Proposta de trabalho: gênero documentário (continua)

07	Aprofundamento sobre o tema do documentário.	1: Orientar os grupos na busca de informações sobre os temas; 2: Promover momentos de leitura de textos sobre os temas.	04	1- O lazer 2- O Saneamento básico 3- A Liderança comunitária 4- A segurança	2 horas/aula – – Interrogar cada grupo a respeito do tema sobre o qual estão pesquisando. – Levantar várias leituras sobre os temas que os grupos estão pesquisando. – Fazer uma leitura dirigida com os grupos.
08	Exploração do gênero roteiro de documentário	1: Comparar um documentário com o seu roteiro; 2: Identificar diferenças e semelhanças entre o documentário e seu roteiro.	02	Documentário: Ilha das flores Roteiro: Ilha das flores (da cena 1 a cena 08)	3 horas/aula – – Exibir o documentário “Ilha das flores”. – Orientar os alunos a observar algumas características do vídeo, como: título, narrador, personagens, legendas, tema. – Indagar os alunos a respeito do contexto de produção, utilizando as seguintes perguntas: Quem produziu? Para quem? Com qual objetivo? Suporte – onde foi veiculado? Locais de circulação? – Entregar uma cópia de parte do roteiro para cada aluno para compararmos com o conteúdo do vídeo. – Mostrar o documentário, cena por cena, até o ponto descrito no fragmento do roteiro que os alunos receberam. – Orientar a turma a observar como se deu a mudança de cena no documentário e como isso ficou marcado no roteiro. – Observar junto com a turma as diferenças existentes entre o roteiro e o vídeo documentário.
09	Apresentação dos elementos constitutivos do roteiro de documentário.	Conhecer os elementos constitutivos do roteiro de documentário.	02	1- Roteiro do documentário Ventre livre (fragmento); 2- Roteiro do documentário Tolerância (fragmento).	2 horas/aula – – Iniciar a aula com a leitura do fragmento do roteiro Ventre Livre (cada aluno receberá uma cópia do texto); – Entregar para cada grupo, uma lista com os principais elementos constitutivos do gênero roteiro de documentário; – Pedir que os alunos identifiquem esses elementos no roteiro que receberam; – Entregar uma cópia do fragmento do roteiro Tolerância para cada grupo; – Solicitar que identifiquem alguns aspectos como: título, narrador, personagens, legendas, tema, cabeçalho de cena, ação e diálogos. Encerrar com atividade oral: cada grupo expõe suas conclusões.
10	Apresentação e produção da sinopse Realizada pelo prof. Ms. João Leno Pereira de Maria	1: Trazer noções de cinema e arte; 2: Produzir um mapa conceitual do gênero roteiro de documentário; 3: Orientar a primeira produção da sinopse do roteiro.	01	Vídeo: Origens do cinema.	4 horas/aulas – – Expor aos alunos um vídeo sobre as origens do cinema e tecer comentários sobre o assunto; – Fazer exposição oral sobre as partes constituintes do roteiro de documentário; – Orientar os alunos na produção do mapa do roteiro, identificando as ideias mais relevantes para o desenvolvimento do trabalho. – Solicitar a escrita da sinopse do roteiro. – Solicitar que os alunos avaliem oralmente as atividades realizadas.
11	Apresentação e produção do argumento.	1: Comparar os gêneros sinopse e Argumento; 2: Identificar as principais características dos gêneros sinopse e argumento; 3: Orientar a primeira produção do argumento do roteiro.	02	1- Sinopse do documentário Brisa; 2- Argumento do documentário Brisa	3 horas/aulas – – Iniciar a aula fazendo exposição sobre os conceitos de sinopse e argumento. – Fazer comparação entre os dois gêneros. – Exibir em slides uma tabela com as principais características de cada um desses gêneros. – Exibir em slides um modelo de cada gênero e solicitar aos alunos que identifiquem as características vistas anteriormente. – Instruir os alunos para que iniciem a produção do argumento de acordo com o tema que estão pesquisando.
12	Apresentação e produção da descrição das cenas		02	Roteiro: Saneamento Básico, O Filme Roteiro: Ilha das flores	3 horas/aula – – Iniciar a aula com a leitura de um fragmento de roteiro de documentário. Exibir um modelo de roteiro de documentário em slide para que a turma observe como é feita a descrição das cenas. – Analisar os principais aspectos do roteiro juntamente com a turma: o cabeçalho de cena, o <i>voice over</i> (locutor), a fala de personagens, entrevistas. – Distribuir várias cópias desse roteiro para os alunos; – Orientar cada grupo para o início da produção da descrição de cenas do roteiro de documentário a partir das pesquisas realizadas no bairro e das entrevistas feitas com os moradores.
13	Oficina de Vídeo e fotografia e primeira revisão dos textos	1: Orientar os alunos para a captura de imagens (vídeos e fotografias); 2: Revisar a primeira produção dos alunos; 3: Orientar ajustes a serem feitos nas produções para o melhoramento delas.			4 horas/aula – – Expor aos alunos um vídeo sobre a história da fotografia. – Fazer explanação sobre a prática de capturar imagens em fotografia e vídeo citando exemplos práticos. – Conduzir os alunos em diversas repartições para fotografar os ambientes. – Analisar as fotografias juntamente com os alunos. – Atender cada grupo para a leitura da primeira versão do roteiro (produzida em módulos anteriores). – Orientar os alunos sobre como melhorar a exposição do conteúdo nos textos.

Fonte: material elaborado por Moreira e Araújo (2016).

Quadro 1 – Proposta de trabalho: gênero documentário (continuação)

14	Realização da primeira reescrita	1: Orientar a correção da primeira produção em aspectos linguístico.	01	As primeiras produções dos alunos.	3 horas/aula – – Entregar a cada grupo uma cópia (Xerox) de seu roteiro completo (sinopse, argumento e descrição de cenas) e uma folha com orientações sobre as alterações a serem feitas, alguns dicionários de Língua Portuguesa e folhas de papel pautado; – Iniciar o trabalho de orientação para a reescrita dos textos sugerindo aos alunos que procedam algumas alterações referentes a aspectos linguísticos como: uso de letras maiúsculas e minúsculas, acentuação de palavras, pontuação, substituição de palavras repetidas; – De posse da primeira produção cada grupo fará as alterações necessárias rascunhando a cópia do texto; – Para finalizar, cada grupo reescreverá seus textos.
15	Observação de aspectos linguísticos	1: Sensibilizar os alunos para a correção dos seus textos em aspectos gramaticais; 2: Revisar as produções e acrescentar informações que sejam necessárias para que se cumpra o objetivo dos textos.		As produções finais os alunos	2 horas/aulas – – Entregar a cada grupo algumas cópias de seu texto com marcações onde houver desvios gramaticais. – Os alunos deverão fazer as alterações de acordo com os seus conhecimentos prévios e com o auxílio do professor. – Orientar os alunos para a consulta do material deles (fotos, vídeos, entrevistas, textos sobre o tema) para que acrescentem as informações que considerarem pertinentes aos seus textos.
16	Observação de aspectos funcionais	1: Observar o uso de nomes, verbos, adjuntos; 2: Orientar a reescrita do texto a partir das características funcionais do gênero.	01	Ilha das Flores – fragmento.	3 horas/aulas – – Entregar para cada grupo algumas cópias de seus roteiros com marcações em nomes repetidos, verbos e adjuntos; -- Orientá-los para proceder a leitura dos seus textos observando o uso das palavras destacadas; – Em seguida, orientá-los a substituir os nomes repetidos e rever o uso dos verbos e adjuntos; – Entregar uma cópia de roteiro de documentário para cada grupo, com os verbos sublinhados; – Orientar os alunos a respeito do uso adequado dos tempos verbais nesse gênero. Voltar aos roteiros e identificar os verbos. – Solicitar que os alunos comparem os verbos usados no roteiro com os que eles utilizaram em seus textos; – Conduzir os alunos à observação do sentido que esses termos produzem no texto. – Solicitar que os alunos observem se o roteiro deles está adequado à função do gênero na sociedade; – Por fim, solicitar que os alunos façam as alterações necessárias.
17	Avaliação por meio de Lista de constatações	Avaliar as produções.	02	Lista de constatações elaborada pelo professor.	3 horas/aula – – Entregar aos alunos cópias do roteiro que eles produziram e uma cópia da lista de constatações; – Orientá-los quanto ao modo de utilização e preenchimento da lista; – Recolher a lista preenchida no final da atividade. – Para finalizar, os grupos irão digitar e formatar a última versão dos textos. Na ocasião, poderão realizar alguns ajustes ortográficos e de pontuação, com a ajuda do programa WORD, bem como de ordem funcional, com a ajuda do professor.
18	Formatação dos documentários	Orientar os alunos para a formatação dos documentários a partir dos roteiros produzidos por eles.			3 horas/aulas – – orientar os alunos para o uso de um programa adequado para formatação de vídeos. – Cada grupo irá estruturar os documentários a partir dos roteiros produzidos durante a intervenção. – Nesse momento, os alunos poderão fazer algumas alterações em seus roteiros, como por exemplo, do tipo de música, tipo de letra, substituição de textos escritos para os locutores.
19	Divulgação do documentário	Encaminhar os documentários a interlocutores definidos no início da proposta.			– Organizar um evento na escola para expor os roteiros e os documentários produzidos pelos alunos; – Encaminhar uma cópia dos documentários para autoridades: vereadores, líder comunitária do bairro e autoridades policiais.

Fonte: material elaborado por Moreira e Araújo (2016).

O momento de debate em sala de aula foi crucial para aguçar a curiosidade dos estudantes e fomentar a busca de informações sobre os tópicos a serem estudados. Durante esse trabalho, observamos que os alunos apresentavam dificuldades de compreensão relacionados conceitos relacionados aos temas a serem abordados nos documentários. Desse modo, foi necessário realizar leituras, reflexões e debate sobre as temáticas estudadas pelos grupos. Nessa fase, ficou nítida que a organização e preparo do professor é indispensável para o sucesso do trabalho dos alunos. Como afirma Bazerman (2006, p. 26), “[...] que para nossas palavras

realizarem seus atos, elas devem ser ditas pela pessoa certa, na situação certa, com o conjunto certo de compreensões”. O professor, então, deve estar atento à coleta de informações e produção dos alunos. Se não houver uma orientação adequada, o trabalho pode perder o sentido.

Depois da etapa de busca de informação, trabalhamos o gênero documentário, proporcionando o desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas, linguístico-discursivas e de significação. Para isso, foram desenvolvidas dezenove oficinas organizadas de modo que os alunos compreendessem as características do gênero em estudo. Os conteúdos abordados nessas oficinas foram a concepção de documentário, os elementos constituintes da interação, as características estruturais do gênero documentário, da entrevista, da sinopse e do roteiro (gêneros que pertencem à família do documentário). Também promovemos oficinas de edição de som e fotografia e edição de vídeo.

Na fase de produção da sinopse, do argumento e do roteiro dos documentários, foram necessários alguns momentos de reflexões e reescritas, a fim de que os documentários produzidos pelos alunos apresentassem um resgate histórico sobre a formação do bairro, como ele vem sendo administrado em relação ao lazer, à segurança, ao saneamento básico e à liderança comunitária, e quais as perspectivas para o futuro.

Na fase final do trabalho, procedemos à produção da lista de constatação em conjunto com os alunos e a correção dos roteiros. Depois da correção, cada grupo realizou a edição dos documentários. Para finalizar organizamos um único documentário intitulado “Liberdade: ontem e hoje”, de modo a articular todas as produções e narrar a história do bairro, com foco na divulgação em meio virtual e na escola. Ele envolveu as temáticas Nosso Lazer, Segurança no dia a dia, Saneamento Básico e Liderança Comunitária. Em termos de contextualização, o documentário apresenta um pouco da trajetória do bairro da Liberdade ao longo dos seus 32 anos e as expectativas dos moradores em relação às providências das autoridades para implantar melhorias nessa comunidade. A necessidade de aperfeiçoar alguns aspectos do sistema social é a reflexão sugerida pelo documentário.

No que diz respeito à estrutura, o documentário inicia com uma apresentação da professora pesquisadora que discorre sobre sua trajetória como docente e seus anseios em busca de métodos de ensino que contribuíssem para o letramento dos alunos. Em seguida, a professora prossegue expondo um pouco do histórico do bairro.

O primeiro assunto abordado é a *Segurança no dia a dia*, introduzido pela fala de uma assistente social. O documentário mostra como a população analisa o grau de segurança no

bairro Liberdade. As informações colhidas com os moradores, profissionais da segurança, motoristas de táxi e policiais apontam que o bairro apresenta altos índices de violência dos mais variados tipos. A fala de um policial afirma a existência de muitas ações criminosas no bairro, tais como: assaltos, roubos de carros e motos, atropelamentos, arrombamentos e assassinatos. Isso faz com que a população residente nesse bairro viva constantemente amedrontada e os moradores relatem que se sentem inseguros e abandonados pelas autoridades. Apesar dessa perspectiva, a esperança ainda é a palavra de ordem e os moradores esperam que as autoridades tomem providências em relação a esses fatos.

O segundo assunto abordado é *Nosso lazer*, inicialmente exposto por uma assistente social que esclarece as prerrogativas legais a respeito do direito ao lazer. A temática faz um resgate das opções de lazer antigas e atuais disponíveis no bairro da Liberdade, a partir do ponto de vista de alguns moradores. O lazer, que está em defasagem no bairro, é comentado por moradores, os quais citam apenas dois espaços utilizados para esse fim: Praça da Liberdade e balneário Vavazão. No vídeo, a população residente no bairro da Liberdade reclama a ausência de espaços de lazer para estarem com suas crianças e adolescentes. Segundo os moradores, o único espaço familiar ao qual podem ir é a praça. Embora haja o balneário Vavazão, local bastante frequentado principalmente aos finais de semana, porém considerando ambiente inadequado para algumas faixas etárias, devido comportar muitos bares.

O terceiro assunto apresentado é *Saneamento básico*. A abordagem é feita, inicialmente, através de fotografias antigas e atuais, as quais revelam que houve pouco avanço na estrutura do bairro e que habitar nele ainda é bastante desconfortável, pois a limpeza pública, a canalização das grotas, a iluminação pública, os serviços de esgotamento sanitário entre outros ainda são bastante deficientes. É feita uma exposição de imagens de bueiros a céu aberto, buracos e lixos expostos nas ruas do bairro visando provocar reflexões a respeito da importância do saneamento básico para a manutenção da saúde da população. Nesse momento fica clara a ausência dos serviços básicos como coleta seletiva do lixo doméstico, esgotamento sanitário e água tratada no bairro. Em seguida, são expostas falas de alguns moradores que retratam a ansiedade da população em ser atendida nesses serviços. O relato dos moradores mostra que eles se sentem abandonados, principalmente, porque o acúmulo de lixo nas ruas decorre da falta de coleta diária. Para eles, o alto índice de doenças virais entre os moradores decorre da proliferação de mosquitos e insetos que provém do lixo, da água parada que se acumula nos buracos das ruas e da água sem tratamento consumida por eles.

O quarto assunto exposto é *Liderança Comunitária*, o qual retrata a importância do líder comunitário, e mais especificamente, da liderança do bairro Liberdade. Nele a líder do centro comunitário do bairro, Lia da Liberdade, fala a respeito das necessidades dos moradores e do trabalho que ela realiza a fim de contribuir para melhorar a qualidade de vida deles. O documentário apresenta algumas imagens dos benefícios conquistados por essa líder, como por exemplo, sinalização de trânsito para a avenida principal, uma agência dos correios e uma agência das Casas Lotéricas, um posto da Polícia Militar. Outra informação importante se trata da regularização fundiária do bairro, que é a principal “bandeira de luta” dessa liderança porque o bairro ainda é considerado área de ocupação. A líder fala que tem conseguido muitos benefícios para o bairro como asfalto, sinalização e escolas, e que continua na “luta” pela conquista de outros melhoramentos como segurança, lazer e saneamento.

Para fechamento do documentário, o professor mestre João Leno Pereira de Maria (Unifesspa) faz algumas considerações a respeito das experiências vivenciadas durante a realização dessa pesquisa com os alunos. E para a finalização do filme, fica um pequeno texto com reflexões: “A história de um bairro se constrói gradativamente. O bairro da Liberdade está em crescimento. Espera-se que as autoridades promovam ações que beneficiem os moradores e atendam às suas reivindicações. Durante a pesquisa, ficou claro que a população almeja um lugar seguro, mais opções de lazer, melhores condições de saneamento e uma liderança atuante”.

4 Resultados

Para chegarmos a esse resultado, foi necessário instruir os alunos sobre o contexto de produção: quem produz, para quem, com qual objetivo, suporte ou local de divulgação, nome dado a esse tipo de vídeo. A princípio, eles apresentaram dificuldades para responder a esses questionamentos, mas, a partir das exemplificações e de atividades indutivas, conseguiram apreender essas informações. Logo após, fizemos a orientação sobre como proceder para buscar informações relativas à temática que eles abordariam no documentário, localizando conteúdos em *sites*, documentos oficiais, interrogando moradores, observando o bairro.

Na produção desse documentário, o trabalho foi pautado principalmente na observação de modelos. Para isso, durante a aplicação da proposta, os alunos visualizaram diversos roteiros de documentários e vários documentários (“Família”, produzido por alunos do Rio de Janeiro, “Municípios Capixabas”; “Desigualdade Social”, “Ilha das flores” dentre outros) com o

objetivo de observar a estrutura deles e reconhecer características comuns, as quais deveriam reproduzir em seus trabalhos. A cada exibição, os alunos eram questionados sobre o contexto de produção e as características estruturais do gênero (título, narrador, personagens, legendas, tema, entrevistas), e também realizavam atividades escritas sobre as características do documentário, evocando elementos dos vídeos.

Este trabalho envolvendo o documentário foi importante para que os alunos conhecessem algumas de suas características contextuais e textuais desse gênero, a partir dos elementos linguísticos que o formam. Para isso, trabalhamos também com o roteiro de documentário, explorando cena por cena, para que a turma observasse como acontece a mudança de cena no documentário e como isso fica marcado no roteiro. Esse passo colaborou para que se identificassem diferenças existentes entre o roteiro e o vídeo documentário.

O trabalho com a leitura se deu utilizando materiais impressos e digitais. Os alunos realizaram leituras individuais e coletivas de textos veiculados em revistas, jornais e *sites* com o intuito de localizar informações relevantes para a composição do documentário. Além disso, as sucessivas leituras de seus próprios textos permitiram aos alunos identificar em suas produções, pontos carentes de adequação.

Na produção escrita, foram trabalhos aspectos linguísticos como uso de letras maiúsculas e minúsculas, acentuação de palavras, pontuação, substituição de palavras repetidas com o apoio do dicionário e de observações registradas pela professora pesquisadora nos textos que eles haviam produzido. Ao tratar do uso dos verbos, adjuntos, conjunções e pronomes, trabalhamos fazendo marcações nos textos dos alunos e solicitamos que durante a leitura de seus textos, observassem o uso das palavras destacadas com o intuito de fazer a adequação ao gênero. Para essa atividade utilizamos um fragmento do roteiro do documentário “Ilha das flores” também com marcações nos elementos linguísticos a serem observados a fim de que os alunos fizessem a comparação e procedessem as alterações necessárias em suas produções.

Com vistas à preparação dos alunos no que tange à reflexão sobre os conteúdos abordados em seus textos, os orientamos a consultar o material que eles haviam coletado durante a pesquisa (fotos, vídeos, entrevistas, textos sobre o tema) para, depois, relerem seus textos e acrescentarem as informações que considerassem pertinentes. Para isso, organizamos alguns questionamentos que conduziam os alunos a pontos mal estruturados em seus textos e orientavam quanto às adequações necessárias.

As oficinas de vídeo e fotografia foram cruciais para o sucesso da concretização da atividade dos alunos. Nelas, os alunos aprenderam sobre a história da fotografia através de exemplos práticos. Os trabalhos de análise durante a oficina também instrumentalizaram os alunos para o momento da edição do documentário final, através de sugestões sobre como melhorar a produção dos documentários, como tipo de música adequado, tipo de letra, substituição de textos escritos para os locutores por imagens e etc.

Os alunos participantes desta experiência apresentaram dificuldades na prática da leitura e da escrita, desse modo, as atividades de reescrita, tanto voltadas ao trabalho com a estrutura, quanto com a linguagem e as funções discursivas dos elementos textuais, aconteceram predominantemente através de atividades comparativas, nas quais expúnhamos roteiros e documentários profissionais para que os alunos observassem como organizar o gênero que estavam produzindo.

Esses trabalhos nos permitiram fazer uma comparação entre a escrita da primeira versão e a escrita da última versão dos roteiros de documentário e constatamos que após a realização de várias atividades de reescrita, os textos dos alunos ganharam novas informações. Com frequência, na primeira versão, os alunos utilizaram o sujeito implícito, o que sugere o apagamento dos sujeitos, porém, nos textos analisados, a predominância da primeira pessoa do plural (nós), facilitou o processo de recuperação e identificação do participante. Na última versão, esse tipo de estrutura ocorre, mas em quantidade menos significativa.

Outro aspecto observado é o uso de sentenças curtas tanto na primeira quanto na última versão, o que revela que os alunos ainda não dominam estruturas complexas. Esse tipo de estrutura, constituída principalmente por grupos nominais, se sobressaiu tornando mais fácil a compreensão da mensagem. Disso, depreendemos que os alunos, ao escolherem essa estrutura, pretendiam dar ênfase ao tópico que consideraram mais importante para o trabalho deles. Na primeira versão, principalmente, os produtores do roteiro, tematizados pelo pronome pessoal “nós”; e, na última versão, com maior frequência, o produto gerado a partir do roteiro, ou seja, “o documentário”.

Outro dado relevante é a presença dos elementos promotores da coesão textual como conjunções, relativos, sequencializadores e continuativos. Na primeira versão, os alunos utilizaram com maior frequência o elemento coesivo “e”, integrando constantemente orações coordenadas. Já na segunda versão, há uma variedade maior no uso desses elementos que são fundamentais para a manutenção do sentido dos textos.

Outro dado importante refere-se ao uso de expressões próprias da oralidade para organizar a estrutura textual dos textos. Na primeira versão esse é um procedimento recorrente, enquanto que na última versão esse tipo de estrutura não ocorre. Essa alteração nos dados reflete o trabalho realizado com os alunos durante a aplicação da proposta de ensino do gênero documentário, que nos indica que, embora os alunos ainda recorram a estruturas textuais simples, eles já conseguem diversificar o uso dos conectivos em suas produções textuais e garantir a manutenção do assunto impedindo que o leitor perca o referente principal: na primeira versão, o pronome “nós” e na última versão a palavra documentário.

Vale salientar que, pelo fluxo de informações ao longo dos textos, observou-se que a primeira versão apresenta ausência de pontuação em alguns períodos, o que dificulta o entendimento da mensagem em alguns pontos. Mas ainda assim, é possível dizer que, os textos da primeira versão são coerentes, uma vez que, trazem elementos capazes de encadear as ideias mantendo o sentido global dos textos. Por sua vez, a última versão, apresenta uma organização mais harmoniosa, que proporciona facilidade para que a mensagem seja compreendida.

Pelo resultado obtido com as produções, após várias reescritas dos roteiros, entendemos que essa estratégia foi bem sucedida com esse grupo de alunos, pois o documentário formatado apresenta adequação ao gênero. Nesse sentido, promovemos a mobilização de diferentes *letramentos*: *linguístico*, envolvendo atividades de leitura, produção textual e análise linguística; *tecnológico*, incluindo a exploração de tecnologias de áudio e vídeo na produção de documentários; e *científico*, possibilitando a construção de conhecimentos de mundo no desenvolvimento de projetos voltados a temáticas de interesse dos alunos.

5 Considerações finais

Tendo em vista a exposição realizada, que traz uma proposta de ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a partir do uso do gênero textual documentário, acreditamos que não há possibilidade de produzir um texto pertencente ao gênero documentário sem que haja interação. As interações e atividades propostas tinham por objetivo oferecer aos estudantes da língua uma situação real de troca de informações e a oportunidade de viver um momento de prática linguageira, experimentando a construção e comunicação de um texto audiovisual, a ser exibido na escola e em contextos de formação de professores interessados na produção de documentários.

Além disso, o trabalho oportunizou aos envolvidos o desencadeamento de reflexões sobre o uso que estão fazendo da sua língua materna, denunciando repetição vocabular, uso de gírias, pronúncia peculiar de certos termos, adequação ao evento comunicativo. Enfim, o fato de proporcionar momentos interativos reais, possibilitou um modo relevante de introduzir os aspectos necessários em interações diárias e de modo eficiente. As atividades desenvolvidas pelos alunos e os resultados alcançados permitiram comprovar que o aluno vai construindo e reconstruindo conhecimentos em áreas bem específicas, por meio de propostas diversificadas.

O desenvolvimento dessa experiência demonstra que os alunos podem ser autônomos na realização de atividades que envolvem leitura, escrita e produção de textos. Isso requer, entretanto, maior empenho do sistema educacional e preparo do professor. Nesse aspecto, convidamos os leitores à reflexão a respeito das possibilidades que a escola possui para o desenvolvimento de um fazer pedagógico eficaz e com aprendizagem significativa, pois compreendemos que o ensino de língua materna pode contribuir de forma construtiva para que o aluno desenvolva suas capacidades a partir do seu contexto, da diversidade e da sua individualidade. Assim, além de conduzir o aluno para a composição de versões mais semelhantes ao gênero de referência, contribui-se para a descoberta de motivações pessoais para aprender a escrever.

Desse modo, a proposta apresentada demonstra a possibilidade do trabalho com gêneros textuais/discursivos no Ensino Fundamental com fins de letramento e que os requisitos estabelecidos pelas diretrizes curriculares de nosso país, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa podem ser praticados. Tanto leitura a leitura, quanto a escrita podem promover a aquisição de diferentes conhecimentos e gerar novos pontos de vista, para que o aluno, nessa troca de experiências utilize suas novas ideias como instrumento de participação, renovações culturais e geração de novas práticas de vida.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo Sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

CARNIN, A.; ALMEIDA, A. P. Modelo(s) didático(s) de gênero: da concepção teórica à transposição didática na formação continuada de professores. In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIM, A.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

FILHO, F. A. **Gêneros Jornalísticos: notícias e cartas do leitor no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, A. M. M. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 347-374, set.-dez. 2006.

GUIMARÃES, A. M.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de Língua Portuguesa**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KOCH, I. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LEITE, J. A.; BOTELHO, L. S. Letramentos múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e escrita. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, n. 10, p. 1-21, jan.-jun. 2011.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set.-dez. 2006

MELO, M. A. (Org.). **Pesquisas em Língua(gem) e demandas do ensino básico**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

NICHOLS, B. **Introdução ao documentário**. Campinas: Papyrus, 2005.

NODARI, S. A pesquisa como fundamento no roteiro de documentário. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 35., Fortaleza, 3-7 set. 2012. **Anais...** Fortaleza: Intercom: 2012. p. 1-11

PUCCINI, S. Introdução ao roteiro de documentário. **Doc On-line**, n. 06, p. 173-190, ago. 2009. Disponível em: <http://www.doc.ubi.pt/06/artigo_serjio_puccini.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2017.

RAMOS, F. P. **Mas afinal. O que é mesmo documentário?** São Paulo: Senac/SP, 2008.

SOARES, M. **Letramentos: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: autêntica Editora, 2009.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais – abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**; trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VERZOLA, I. **Apostila de roteiro cinematográfico – CINEMANET**. 2002. Disponível em: <www.1cinemanet.com.br>. Acesso em: 1 jan. 2017.

WAINER, J. **Ideias, imagens e sons: caminhos para a estruturação de um documentário**. São Paulo: [s.e.], 2010.

Artigo recebido em: 21.07.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016

Leitura da canção: uma proposta interativo-discursiva

Song reading: An interactive and discursive proposal

Juarez Serpa Filho*
Jaquelânia Aristides Pereira**

RESUMO: Este artigo consiste numa proposta de leitura da canção sob o enfoque interativo-discursivo, fundamentada nos estudos sociointeracionistas de Bakhtin (2003, 2014), na abordagem semiótica da canção de Tatit (1997, 2002, 2004) e nos estudos de Costa (2001, 2003) sobre a natureza desse gênero e seu ensino, com o objetivo de contribuir para a formação de leitores críticos do gênero canção na escola. Trata-se de uma proposta de intervenção pedagógica aplicada em dois níveis de ensino da educação pública do estado do Ceará: no Ensino Fundamental II, em Fortaleza, e na graduação, junto a alunos de cursos de licenciatura em Quixadá.

PALAVRAS-CHAVE: Canção. Leitura. Ensino. Discurso. Interação.

ABSTRACT: This article consists of a proposal of song reading from an interactional and discursive perspective. It is based on Bakhtin's (2003, 2014) social-interactional studies, Tatit's (1997, 2002, 2004) semiotic approach to song, and Costa's (2001, 2003) studies on the nature of this genre and its teaching. The aim is to contribute to the education of critical readers of the song genre at school. It is a proposal of pedagogical intervention applied in two levels of public education in the State of Ceará, Brazil: a middle school in the Municipality of Fortaleza, and an undergraduate teaching program in the Municipality of Quixadá.

KEYWORDS: Song. Reading. Teaching. Discourse. Interaction.

* Mestre em Letras, Universidade Estadual do Ceará.

** Doutora em Letras, professora da Universidade Estadual do Ceará.

1 Introdução

Nos dias atuais, em nosso país, é cada vez maior a presença da canção na sala de aula. Indicada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como texto/discurso privilegiado para o trabalho com leitura, ela tem se tornado um dos gêneros mais explorados nas abordagens dos livros didáticos de Língua Portuguesa (PDL). Não é sem razão o fato de se atribuir tamanha importância ao discurso cancional. Basta considerar que ele circula nas mais variadas esferas sociais, por meio de diferentes suportes e aborda uma imensa pluralidade de temas, veiculando ideias, crenças e valores. Esses e outros fatores podem fazer da canção um objeto de ensino de grande importância para a formação do leitor proficiente e do cidadão crítico, caso haja uma boa seleção das canções a ser trabalhadas em sala de aula e uma abordagem atenta à riqueza de sua linguagem.

É necessário que o trabalho com a canção na escola não se restrinja aos postulados teórico-metodológicos apresentados pelos PCN, cujas ideias sobre esse gênero textual não dão conta de sua complexidade, classificando-o simplesmente como gênero literário oral. Essa concepção equivocada do gênero cancional acaba desaguando nos livros didáticos, que propõem uma abordagem pouco produtiva, sobretudo com relação às atividades de leitura.

Enquanto nos PCN a canção é tratada como um gênero literário oral, nos LDP ela é abordada como texto poético escrito, recebendo o mesmo tratamento dado ao poema. Essa situação decorre do fato de não levar em consideração que o gênero cancional é sincrético e se constitui pelo entrelaçamento de duas linguagens, a verbal e a musical. Essa descaracterização, por si só, compromete o ensino de leitura da canção. No entanto, o problema é de maior proporção, pois, além de ser dissociada da melodia/ritmo, a letra é, muitas vezes, submetida a uma abordagem rasa de seus aspectos estruturais e de conteúdo, servindo, geralmente, de pretexto para o estudo de aspectos gramaticais.

Os equívocos da inadequada escolarização da canção, na acepção de Soares (1999), nos desafiaram a buscar alternativas pedagógicas para tornar mais eficiente o ensino de leitura desse gênero, tendo por base a visão sociointeracionista e discursiva da linguagem e o reconhecimento do caráter literomusical da canção, isto é, compreender que na canção as linguagens verbal e musical interagem, num todo harmônico. Neste artigo, apresentamos parte

de nossa pesquisa de mestrado¹, cuja proposta de intervenção pedagógica foi elaborada a partir da canção “Funk da lama”, de Zeca Baleiro.

2 Pressupostos teóricos

2.1 Concepções de linguagem e de leitura

Toda metodologia de ensino da língua materna tem por base o modo como se concebe a linguagem. Segundo Koch (2013), ela pode ser concebida como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação ou como forma ou processo de interação:

A mais antiga destas concepções é, sem dúvida, a primeira, embora continue tendo seus defensores na atualidade. Segundo ela, o homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo. A segunda concepção considera a língua como um código através do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. A principal função da linguagem é, neste caso, a transmissão de informações. A terceira concepção, finalmente, é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como um lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos. (KOCH, 2013, p. 7-8)

Advém da primeira concepção a ideia de que a pessoa se expressa bem porque sabe elaborar o pensamento, fato alcançado pelo conhecimento das regras de estruturação da língua. Essa concepção tem embasado o ensino de Língua Portuguesa centrado no estudo da gramática normativa, veiculando a ideia equivocada de que a nossa língua possui uma única variação aceitável e correta: a culta, a partir da qual os usuários devem moldar sua forma de falar e de escrever.

Já na concepção em que a linguagem é tida como instrumento de comunicação, a atenção recai sobre no código e os elementos da comunicação. Trata-se de uma visão fundamentada nos princípios do Estruturalismo e da Teoria da comunicação, em que a língua é vista fora de seu funcionamento, distante ainda de uma abordagem interacional. No ensino da Língua Portuguesa, especialmente nas práticas mediadas pelo livro didático, a proposta de trabalho com as funções da linguagem fica restrita a promessas que, no geral, não se

¹ O título da dissertação é o seguinte: A leitura da canção num enfoque interativo-discursivo, defendida no Mestrado Profissional em Letras da UECE, em 19 de outubro de 2015.

desenvolvem nas atividades, perdendo espaço para as questões gramaticais, conforme Geraldini (2001, p. 41).

Na terceira concepção, a linguagem não é considerada mera forma de exteriorizar um pensamento ou transmitir informações, mas instrumento de ação dos sujeitos nas diversas situações de interlocução. Essa perspectiva tem por base teórica os postulados do círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014), que concebem a linguagem como fenômeno sociointerativo de caráter essencialmente dialógico, levando em consideração os fatores intra e extralinguísticos de sua produção e recepção. Tal concepção só começou a ser gestada aqui no Brasil após a implantação dos PCN (1998) e lentamente tem ganhado espaço nas propostas de ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica.

A partir dos PCN (BRASIL, 1998), abriu-se espaço para que o texto, materializado através dos gêneros textuais/discursivos², passasse a ser visto como objeto cuja significação se tece na interação autor-texto-leitor. Ler, nesse sentido, é uma atividade na qual o leitor desenvolve “um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra” (BRASIL, 1998, p. 69-70).

A perspectiva de leitura interativa, a nosso ver, não deve se referir apenas aos textos escritos nem se relacionar somente ao que ocorre entre os sujeitos numa interlocução (autor e leitor). Tal noção deve contemplar integralmente a concepção de Bakhtin, segundo a qual o caráter dialógico do discurso tem dupla orientação: uma voltada para o outro da interlocução (o destinatário) e a outra voltada para os outros discursos, tendo em vista a natureza dialógica da linguagem.

Nossa proposta de trabalho pressupõe a noção de leitura que não se restringe ao texto verbal, tendo em vista que a canção também é constituída pela linguagem musical. Seu sentido é construído na conjugação da palavra com a melodia e o ritmo. Vale destacar que, cada vez mais, os textos se apresentam combinando diferentes linguagens: palavra, imagem, música, entre outros, recebendo a classificação de textos sincréticos, híbridos, intersemióticos, multimodais etc.

² Conforme Bakhtin (2003, p. 261-262), os gêneros discursivos são as realizações concretas da língua, isto é, os enunciados (orais e escritos) que se dão na interação social, apresentando uma forma composicional relativamente definida, um conteúdo temático e objetivos comunicativos.

Sobre essa questão, é interessante mencionar que, na concepção da linguagem como processo sociointeracionista, o fenômeno da interação comunicativa não se reduz ao uso de palavras. Bakhtin afirma que “sendo o texto ‘um conjunto de signos’, ele não é uma entidade exclusivamente verbal. Na verdade ele é uma categoria presente em todas as linguagens, em todas as semioses” (apud FIORIN, 2014, p. 178).

2.2 O gênero canção e sua especificidade

Os estudiosos da canção como Tatit (1997, 2002, 2004) e Costa (2001) são unânimes em conceber esse gênero como objeto intersemiótico constituído pelo entrecruzamento das linguagens verbal e musical, exigindo do leitor uma tripla competência: “a verbal, a musical e [...] a capacidade de articular as duas linguagens”, como destaca Costa (2002, p. 118).

Tatit, na qualidade de músico e semioticista, é, a nosso ver, uma referência indispensável para qualquer estudo em torno do discurso cancional. Ele se refere à intersemiose da canção, destacando a habilidade do cancionista de equilibrar a melodia no texto e o texto na melodia:

O cancionista mais parece um malabarista. Tem um controle de atividade que permite equilibrar a melodia no texto e o texto na melodia. [...] cantar é uma gestualidade oral, ao mesmo tempo contínua, articulada, tensa e natural, que exige um permanente equilíbrio entre os elementos melódicos, lingüísticos, os parâmetros musicais e a entonação coloquial. (TATIT, 2002, p. 9).

Está claro que, se a canção é produzida na intersecção da música com a linguagem verbal, igualmente ela só pode ser compreendida na instância de fusão entre melodia/ritmo e letra. Por isso, Tatit (2002) vem desenvolvendo estudos nos quais propõe um modelo de análise da canção, explicitando as estratégias de compatibilização entre as duas dimensões desse gênero híbrido.

Vale ressaltar que o ensino de leitura da canção, na Educação Básica, cujo objetivo é a proficiência leitora do aluno, ou seja, a formação de ouvintes/leitores competentes e críticos, não exige uma abordagem em alto nível de complexidade; um trabalho muito meticuloso com a linguagem musical, especialmente em relação às nomenclaturas, pois a função não é formar músicos ou críticos musicais nas aulas de Língua Portuguesa. Todavia o professor, enquanto mediador que precisa de um suporte teórico-metodológico para orientar sua prática, carece de um grau de conhecimentos semióticos da canção proporcional a sua tarefa de promover a formação de leitores críticos desse gênero.

Efetivamente, as proposições de Tatit (1997, 2002, 2004) oferecem elementos capazes de contribuir para um trabalho profícuo com a leitura de canções. Por isso, consideramos pertinente discutirmos noções que o semiótico apresenta em seus estudos, que podem contribuir para a leitura do gênero cancional na sala de aula.

Para construir o sentido da canção na sua integridade constitutiva, ou seja, levando em conta a sua natureza híbrida, é necessário observar alguns fenômenos da dimensão musical que nada têm de abstratos, pois são perceptíveis a quem se propõe a escutá-los, isto é, ouvi-los com atenção. Estamos nos referindo ao andamento da canção, a aceleração/desaceleração da melodia e do ritmo, a acentuação em determinadas células da melodia (unidades entoativas/rítmicas), o ataque³, o alongamento na duração (tempo) dos sons, as inflexões da voz (modulações), o movimento ascendente ou descendente da melodia, o modo de cantar emitindo/evocando emoções/conteúdos, a tonalidade musical (maior ou menor) em conformidade com os sentimentos eufóricos ou disfóricos⁴, a altura/frequência dos sons e das vozes (graves, agudas e intermediárias), entre outros fatores.

Segundo Saraiva (2012), a categoria selecionada por Tatit como parâmetro temporal de análise da canção é o andamento, pois “vê na tensão entre aceleração e desaceleração valores que se correlacionam à continuidade própria do som e à descontinuidade caracterizante do ruído” (2012, p. 160). É com base no andamento, na duração e oscilação na tessitura tonal que Tatit (1997) vai formular os critérios para o exame da melodia compatibilizada com a letra, por ele denominados de figurativização, passionalização e tematização.

Entendemos que o andamento e os demais elementos, acima citados, já são conhecidos pelos ouvintes, que identificam se uma canção é lenta ou veloz, se determinado trecho melódico-rítmico é prolongado ou não, se o som de um instrumento e de uma voz é grave ou aguda, se a voz, pelo timbre, é de um determinado cantor ou cantora, se a melodia evoca alegria ou tristeza, se a intensidade sonora é forte ou fraca e se o ritmo é próprio desse ou daquele gênero/estilo musical. Não basta identificá-los, todavia importa explicitar como esses fenômenos interagem, promovendo a integração entre a letra e a música e, por conseguinte, como eles interferem na construção do sentido da canção.

³ Início imediato e decidido de um trecho ou movimento instrumental ou vocal (DOURADO, 2004, p. 33).

⁴ Disforia é antônimo de euforia. Sentimentos disfóricos referem-se aos estados emocionais de tristeza, de sofrimento.

O conceito de figurativização está relacionado à questão da oralidade da canção. Para Tatit (2002), a voz cantada é uma extensão da voz falada, em outras palavras, o canto é a fala potencializada. Tatit e Lopes (2008) afirmam que “embora faça parte de uma concepção musical, a melodia da canção jamais deixa de ser também um modo de dizer e, nesse sentido, identifica-se com a prosódia⁵ que acompanha nossa fala cotidiana” (2008, p. 16). Ao destacar a presença da fala e sua repercussão na canção, Tatit esclarece o que ocorre no processo da figurativização:

Todos os recursos utilizados para presentificar a relação eu/tu (enunciador/enunciatário) num aqui/agora contribuem para a construção do gesto oral do cancionista. Ao ouvirmos, vocativos, imperativos, demonstrativos etc., temos a impressão mais acentuada de que a melodia é também uma entoação lingüística e que a canção relata algo cujas circunstâncias são revividas a cada execução. (TATIT, 1997, p. 103)

Na figurativização, portanto, a predominância da fala na canção imita uma situação de comunicação cotidiana, em que o intérprete canta, dando a impressão de que está ali, presente, falando com o ouvinte, dirigindo-lhe a voz diretamente. É o que percebemos, por exemplo, na canção de Zé Geraldo, intitulada “Como diria Dylan”⁶, da qual transcrevemos os primeiros versos:

Ei você que tem de oito a oitenta anos
Não fique aí perdido como ave sem destino
Pouco importa a ousadia dos seus planos
Eles podem vir da vivência de um ancião
Ou da inocência de um menino
O importante é você crer
Na juventude que existe dentro de você

Na canção de Zé Geraldo, que faz referência ao cantor e compositor Bob Dylan, conhecido mundialmente por suas canções de protesto, em estilo country⁷, o enunciador, que é o próprio intérprete, logo depois da introdução melódica instrumental, começa a cantar usando expressões vocativas, chamando a atenção do ouvinte para o que vai lhe dizer: “*Ei você* que

⁵ Pronúncia regular das palavras com a devida acentuação.

⁶ VAGALUME. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/ze-geraldo/como-diria-dylan.html#ixzz3lZZ5EgyF>>. Acesso em: 30 maio 2015.

⁷ Gênero de música rústica e ritmada do interior norte-americano (DOURADO, 2004, p. 96-97).

tem de oito a oitenta anos”, e utiliza verbos na forma imperativa dirigida ao destinatário: “*Não fique* aí perdido como ave sem destino”.

A passionalização, por sua vez, é uma categoria que está presente nas canções que provocam disforia, isto é, estados emocionais de sofrimento. É o que predomina nas chamadas músicas românticas que abordam a separação de casais, a perda, a desilusão amorosa etc. Nelas “a melodia explora grandes curvas melódicas, saltos ascendentes e descendentes e a duração das notas que incidem nos sons vocálicos”, como explica Caretta (2010, p. 101). Tais recursos musicais tornam a canção mais lenta e são compatíveis com o conteúdo passional das letras. Ao se referir ao processo da passionalização, Tatit destaca:

A configuração de um estado passional de solidão, esperança, frustração, ciúme decepção, indiferença etc., ou seja, de um estado interior, afetivo, compatibiliza-se com as tensões decorrentes da ampliação da frequência e duração. Como se à tensão psíquica correspondesse uma tensão acústica e fisiológica de sustentação de uma vogal pelo intérprete. O prolongamento das durações torna a canção necessariamente mais lenta e adequada à introspecção (TATIT, 1997 p. 103).

Essa configuração acontece de modo mais consistente nas canções românticas lentas de diferentes gêneros, como a modinha, o samba-canção, o bolero, entre outros estilos que abordam a temática do amor, da paixão. Também ocorre nas canções que tratam da saudade da terra natal, dos tempos de criança, dos costumes do passado e das mais variadas situações da vida que recordamos. Como exemplo de canção em que predomina a passionalização, temos “Lua branca”, de Chiquinha Gonzaga.

O terceiro processo de integração das dimensões verbal e musical da canção apontado por Tatit, a tematização, ao contrário da passionalização, é caracterizado pela repetição dos segmentos de melodia/ritmo de andamento acelerado, aspecto compatível com o conteúdo temático da letra que trata de sentimentos e acontecimentos que evocam euforia. Isso ocorre em gêneros como o samba enredo, a marchinha de carnaval, o forró e outros ritmos dançantes. Ao abordar o aspecto rítmico-melódico na tematização, Tatit explica:

Ao investir na segmentação, nos ataques consonantais, o autor age sob a influência do /fazer/, convertendo suas tensões internas em impulsos somáticos na subdivisão dos valores rítmicos, na marcação dos acentos e na recorrência. Trata-se, aqui, da tematização. (TATIT, 2002, p. 22)

Os gêneros de músicas nordestinas, sobretudo as canções tradicionais das festas juninas: o forró (gênero) e diversos outros estilos, como o baião, o xote, o xaxado, e o arrastapé, também são exemplos de canções nas quais predomina o processo de tematização. Além da exaltação aos elementos festivos, elas também são caracterizadas pelo andamento acelerado da melodia/ritmo, pelo estado de euforia e pelo desejo de dançar que provocam.

Na canção, o que é dito na letra encontra respaldo no modo de dizer musical, referente aos processos de construção rítmico-melódica, definindo o *éthos* da canção:

No samba, o enunciador faz uso da figurativização para personificar a imagem do malandro; no samba-canção, a passionalização serve ao *éthos* do amante desiludido; na marchinha, o *éthos* pândego é tematizado por meio das reiterações das células rítmicas e do refrão. (CARETTA, 2009, p. 60)

Em determinadas canções podem aparecer mais de um *éthos*, como é o caso de “Garota de Ipanema”, de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, em que nos primeiros segmentos, a identidade da moça é caracterizada, não só pelos atributos de mulher linda e jovem, mas, especialmente por seus movimentos corporais, por seu gingado no caminhar (Tatit, 2004, p. 190). Essa identidade da garota no texto verbal é reiterada pelo processo de tematização da melodia, pela repetição, subdivisão, marcação e aceleração rítmico-melódica, próprias do samba-samba. Já o segundo tema da canção, voltado para a caracterização dos sentimentos do trovador apaixonado em relação à garota, é caracterizado pela passionalização, num total equilíbrio entre a semântica das duas semioses. Na melodia há o alongamento das notas e os saltos ascendentes são compatíveis com o sentimento de introspecção do enunciador.

3 Proposta de leitura da canção: experiência de intervenção pedagógica

3.1 Metodologia

Para a elaboração da proposta de intervenção pedagógica com a leitura do gênero cancional sob um enfoque interativo-discursivo escolhemos cinco canções que pudessem favorecer o enfoque de leitura por nós proposto e que fossem, ao mesmo tempo, segundo nossa visão, capazes de despertar o interesse dos alunos. Assim, levamos em consideração o gênero/estilo musical, a temática, a atualidade, as suas relações dialógicas, dentre outros aspectos. A partir desses critérios, selecionamos dois ritmos de origem estrangeira, porém nacionalizados, de grande aceitação entre os jovens (um *funk* e um *rap*) e três ritmos

genuinamente brasileiros (um samba, um baião e um xote). São eles: “Funk da lama” – Autor: Jose Ribamar Coelho Santos. Intérprete: Zeca Baleiro; “As sanfonas do rei” – Autor Tato. Interpretação; Falamansa. “Pão de cada dia” – Autor e intérprete: Gabriel O Pensador; “Caviar” – Autores: Barbeirinho do Jacarezinho, Luiz Grande e Mauro Diniz. Intérprete: Zeca Pagodinho; “Nóis é jeca mais é jóia” – Autor: Juraíldes da Cruz. Intérprete: Xangai.

Elaboramos as propostas de leitura/análise discursiva de cada canção para serem trabalhadas em uma oficina de 08 h/a, distribuídas em quatro dias. Em cada aula, abordamos uma canção, com exceção do último dia no qual trabalhamos as duas últimas canções.

Nas quatro atividades, propusemos um roteiro comum (com algumas adequações em cada texto), uma espécie de sequência didática, com os seguintes passos: motivação; ativação do conhecimento prévio/levantamento de hipóteses; escuta da canção para leitura/compreensão preliminar sem o texto escrito; exibição da canção em vídeo e/ou áudio e leitura do texto escrito para análise/compreensão a partir de um questionário, abordando o plano verbal (letra) e o musical (melodia, ritmo etc.); socialização/discussão; avaliação das atividades na sala de aula e uma proposta de atividade externa.

A escolha das canções e a elaboração de um conjunto de atividades capazes de desencadear nos alunos um processo leitor de caráter interativo-discursivo, almejado em nossa proposta, já demandaram, de nossa parte, uma leitura prévia sob essa orientação. Tivemos, porém, o cuidado de não restringir as diferentes possibilidades de leitura, os múltiplos sentidos que poderiam ser atribuídos às canções pelos leitores, embora sabendo que a interpretação não pode ser realizada de qualquer maneira, por qualquer um do jeito que bem quiser, conforme advertem Possenti (2009) e Orlandi (2008).

A partir da nossa leitura realizada sob essa orientação, elaboramos, para cada uma das canções que integram a proposta de leitura destinada à intervenção pedagógica, uma análise de seus aspectos discursivos a serem explorados nas atividades de leitura. Por questões referentes ao reduzido espaço que comporta um artigo acadêmico, nos deteremos nesse trabalho apenas à proposta relacionada ao “Funk da lama”.

3.2 “Funk da lama”: proposta de leitura

3.2.1 Aspectos discursivos

Funk da lama⁸
(Autor e intérprete: Zeca Baleiro)

Tanto faz se é Ivete ou Shakira,
Tanto faz se é Sá, Rodrix ou Guarabira
Você vai ter que responder pelo que faz
Você vai ter que responder pelo que diz

Tanto faz se é patrão ou se é pelego
Tanto faz se é Pelé ou se é Diego
Você vai ter que responder pelo que faz
Você vai ter que responder pelo que diz
Bota a mão nas cadeiras
Vai até o chão com graça
A moral do chão não passa
Bota a mão nas cadeiras
Dança com malemolência
Bota a mão na consciência.
Vem cachorra, nem precisa de cama
O mundo tá atoladinho
O mundo tá atoladinho na lama
Vem cachorra, nem precisa de cama
O mundo tá atoladinho
O mundo tá atoladinho na lama

Tanto faz se é Demóstenes ou Palocci
Se é Fábio Melo ou Marcelo Rossi
Você vai ter que responder pelo que faz,
Você vai ter que responder pelo que diz
Tanto faz se Homem do Ano ou Mulher-Pera
Tanto faz se é Bolsonaro ou se é Gabeira
Você vai ter que responder pelo que faz
Você vai ter que responder pelo que diz
Bota a mão nas cadeiras
Vai ate o chão com graça
A moral do chão não passa
Bota a mão nas cadeiras
Dança com malemolência
Bota a mão na consciência
Vem cachorra, nem precisa de cama
O mundo tá atoladinho
O mundo tá atoladinho na lama.

⁸ LETRAS. Disponível em: <<http://letras.mus.br/zeca-baleiro/funk-da-lama/>>. Acesso em: 10 maio 2015.

A canção “Funk da lama” possui uma série de características que favorece uma rica exploração de fenômenos discursivos/textuais indicados nos conceitos que abordamos em nossa fundamentação teórica. Nela o caráter interativo-dialógico do discurso é marcante e evidenciado nas relações que estabelece com outras canções, por meio da letra e dos aspectos musicais.

O autor/cantor se apropria de um gênero/estilo musical de uma comunidade discursiva (funkeiros) à qual não pertence, para criticar, através do texto verbal (e da coreografia, que observamos no vídeo), o posicionamento discursivo de outrem. O alvo da crítica humorada é o tipo de *funk* com letras e “dancinhas” de forte apelo sexual, explorando e reforçando a imagem da mulher-objeto. Vale destacar que o discurso configurado nessa canção revela uma relação (de sentido) polêmica, divergente, conflituosa, portanto, uma relação interdiscursiva com vários outros *funks* que possuem em comum as características acima apontadas.

O título “Funk da lama” já indica o posicionamento discursivo (ideológico) do autor/intérprete da canção, através do valor semântico da palavra “lama” e, no decorrer de toda a letra, o ouvinte/leitor se depara com a citação, a referência e a alusão que remetem a letras de outros *funks* do tipo criticado. O refrão é bem expressivo, nesse sentido: “vem cachorra, nem precisa de cama / o mundo tá atoladinho / o mundo tá atoladinho na lama”.

A palavra “Atoladinha” é título de um *funk* (autoria de Bola de Fogo), muito executada na mídia recentemente, no qual o verso “Tô ficando atoladinha” é, várias vezes, repetido. Além disso, o termo “cachorra” é muito empregado pelos “funkeiros”, referindo-se à mulher de forma depreciativa.

Numa outra estrofe da canção de Zeca Baleiro, que também é repetida, funcionando como parte do refrão, o texto/discurso é igualmente incisivo na crítica, embora expresso em tom humorado: “bota as mãos nas cadeiras / vai até o chão com graça / a moral do chão não passa / bota a mão nas cadeiras / dança com malemolência / bota a mão na consciência”. Aqui também observamos ocorrência de intertextualidade. A expressão “vai até o chão” remete a vários *funks*, fazendo alusão ao que é dito pelos cantores desse estilo musical, orientando as danças que simulam o ato sexual durante os bailes.

É interessante destacar o uso da palavra “malemolência”, em que a parte inicial (mal) produz um efeito de sentido em conformidade com a semântica global do texto cancional, que aponta os aspectos negativos do tipo de discurso do *funk* abordado. Esse valor semântico de negação está explícito em várias outras expressões do texto: “atoladinho na lama”, “a moral do

chão não passa” e, de modo implícito, no verso “bota a mão na consciência”, denunciando a falta de consciência crítica, isto é, a alienação que esse estilo de canção produz e da qual é produto.

É importante salientar ainda que, para obter um tom de brincadeira, numa abordagem “séria”, realizando uma crítica social a uma prática discursiva alienante, o texto institui uma cena própria dessa modalidade de *funk*. O enunciador encena o papel, a postura (o *éthos*) de um funkeiro se dirigindo a um coenunciador (funkeiro ou não). Isso ocorre tanto no plano musical, utilizando o ritmo, a batida, a melodia, características do *funk*, como no plano verbal, empregando expressões próprias desse estilo musical.

No vídeo, o locutor é visto ao lado de um grupo de homens imitando a coreografia funkeira de modo parodístico, com economia de movimentos, subvertendo a lógica do *funk*, cuja dança no palco, ao lado do cantor, é efetuada por mulheres em movimentos rápidos e eróticos tendendo ao vulgar. Como reforço aos gestos eróticos, a linguagem das mãos atua como um convite à cópula, em sintonia com o verso do refrão: “Vem cachorra, nem precisa de cama” e não apenas como uma representação das orelhas do cachorro, como, a priori, parece.

A subversão no “Funk da lama” é marcante em toda a canção em relação ao gênero. Há um trecho na letra que se utiliza da autoridade do discurso religioso para chamar a atenção do interlocutor para a seriedade do que diz: “você vai ter que responder pelo que faz / você vai ter que responder pelo que diz”. A partir desses versos, ele faz referências a diversas personalidades midiáticas, em especial da sociedade brasileira, nos mais diferentes campos: na música, no futebol, na política e na religião. Lemos, através desses versos, que toda ação resulta numa reação e o discurso oral ou escrito também não está isento disso. Todo discurso carrega uma ideologia, podendo prestar um serviço ou um desserviço à sociedade. Nesse sentido, muito têm contribuído os meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão, que, muitas vezes, nivela os produtos culturais oferecidos aos consumidores e não desperta a sua consciência crítica. Essa é a parte mais melódica da canção e a que possui um ritmo menos acelerado, levando o ouvinte/leitor a prestar a atenção na letra, numa compatibilização entre letra e melodia. Referimo-nos ainda aos versos: “você vai ter que responder pelo que faz / você vai ter que responder pelo que diz”.

Além desses, outros aspectos da canção “Funk da lama” podem ser levantados durante a leitura interpretativa de sua letra e de seus aspectos melódicos e rítmicos. As características

discursivas da linguagem verbal e musical, responsáveis pela construção dos sentidos desse *funk*, em particular, são capazes de gerar muitas discussões entre os jovens na sala de aula.

3.2.2 abordagem pedagógica

Aplicamos à canção “Funk da lama”, a proposta da sequência básica de Cosson (2006), com liberdade para fazermos as alterações que julgamos necessárias, lançando mão de procedimentos metodológicos de outros métodos de leitura.

Iniciamos as atividades com uma motivação por meio da exposição de um vídeo publicitário da OLX. Nele aparece, de forma engraçada, um idoso dançando *funk*. Além de obter um efeito jocoso e propiciar um clima de descontração, o procedimento tinha outra finalidade: valorizar o aspecto musical, em nossa proposta de leitura, logo na primeira aula da oficina. É que a coreografia do comercial era realizada a partir de uma canção transformada em “jingle”, no caso, o *funk* “Rap da felicidade”, através do recurso da paráfrase.

A estratégia surtiu o efeito desejado, pois os alunos ficaram atentos à exibição do anúncio publicitário e demonstraram grande interesse em participar do segundo momento das atividades, no qual lhes foi solicitado levantar hipóteses em relação aos aspectos melódicos e rítmicos, palavras e frases (enunciados típicos) que possivelmente apareceriam na canção a ser escutada, tendo em vista que anunciamos se tratar de um *funk*. Nesse ponto, a turma do 9º ano e a dos universitários não divergiram. A maioria deles antecipou que se depararia com termos e expressões, consideradas por eles “pornográficas”, de “baixo calão” ou de “baixaria”, e um ritmo com uma batida forte que, segundo eles, caracteriza o estilo musical funkeiro.

Depois de escutarem a canção numa gravação ao vivo, os alunos deram sequência ao processo de compreensão leitora. Facilmente eles identificaram as características musicais do gênero, especialmente o ritmo marcado e acelerado, e confirmaram a existência de expressões comuns na letra do *funk*, amplamente divulgadas na mídia. No entanto, perceberam, ainda que superficialmente, o enfoque diferente no *funk* que haviam escutado. Na atividade em grupo, de posse da cópia da letra e das questões⁹ que elaboramos para motivar a leitura/análise discursiva da canção, os alunos participaram intensamente da atividade, ficando nítido o interesse pela abordagem proposta, fato evidente, sobretudo, no momento da socialização das respostas dadas às questões.

⁹ Vide Apêndice no final deste artigo.

No enfoque dos aspectos musicais, os alunos da turma de graduandos evidenciaram uma compreensão mais ampla diante das questões relativas à melodia e ao ritmo do *funk*. A quase totalidade percebeu que, na canção escutada, como é comum se verificar nesse gênero, o cancionista investe mais no ritmo do que na melodia. Essa é minimamente desenvolvida, predominando a repetição dos sons e das células rítmicas. Uma parte dos alunos do 9º ano teve essa mesma percepção, todavia, a outra, em maior número, não notou desproporção relativa ao investimento na melodia e no ritmo nessa canção.

Nas duas oficinas, porém, a maior parte dos alunos, ao ser questionada sobre as peculiaridades dos diversos estilos de *funk*, reconheceu que há uma grande diferença nos aspectos melódicos e rítmicos, por exemplo, entre o chamado “funk melody” e o “pancadão”. E foi nessa discussão que ambos os grupos perceberam o quanto os elementos musicais interferem na letra, sendo decisivos na construção do sentido da canção como um todo. Como o “Funk da lama” era uma música de coreografia erótica, inerente ao “funk pancadão”, o investimento no ritmo acelerado, marcado e repetido está coerente com a as cenas criadas pela letra e pela performance dos dançarinos no vídeo: cenas que imitam o ato sexual e seus movimentos.

Vale destacar que Zeca Baleiro, ao utilizar o princípio da segmentação, da aceleração rítmica e da repetição melódica e rítmica, através do recurso da tematização, faz com que facilmente a música grude na memória do leitor/ouvinte e desperte nele o desejo de integrar-se ao movimento da música, em sintonia com o sentimento eufórico do texto verbal, ao mesmo tempo em que abre espaço para que ele reflita sobre a ideologia que está por trás dessa música de fácil consumo.

Os autores do “Funk da lama”, a nosso ver, poderiam realizar a crítica que intencionavam, mediante o uso de outro gênero musical, mas preferiram utilizar o próprio *funk* para obter o efeito de subversão. O resultado disso foi uma espécie de paródia, pois imita o gênero musical, “*funk* pancadão”, satirizando sua coreografia, seus recursos de apelo erótico e a tematização da mulher como objeto sexual. Em outras palavras, a canção apresenta a cena própria de um *funk*, no que diz respeito ao intérprete e seus companheiros (na condição de enunciadores), que assumem o *éthos* de funkeiros, ainda que para satirizá-los, tanto no ato de cantar quanto na “dancinha” que observamos no vídeo.

Em relação a esse aspecto, vale mencionar o que diz Senra (2012, p. 4):

Costura as estrofes um refrão durante o qual Baleiro abandona o microfone. Nesse trecho, sua voz está gravada na base e ele se dedica apenas à coreografia. Essa opção talvez reforce a crítica que o artista faz à música coreografada, pois sugere que, durante o show, o desempenho vocal é sobrepujado pela dança, a ponto de o cantor se afastar do microfone para executar os movimentos.

As relações interdiscursivas estabelecidas pela canção gravada por Zeca Baleiro, no que se refere aos aspectos musicais do gênero *funk*, ficaram evidentes na leitura realizada pelas duas turmas, a partir das questões propostas para reflexão. Em duas delas, a canção foi relacionada a tiras, através da temática abordada e, em outras, foram analisados trechos da letra que remetiam a outros *funks* como observamos nos versos do refrão, mediante as palavras “cachorra” e “atoladinho”.

A discussão em torno da temática da letra chegou a se tornar acalorada, no momento da socialização, exigindo habilidade na mediação do professor, de modo a assegurar a todos o direito à palavra e a pontos de vistas divergentes. Isso ocorreu, notadamente, na questão que orienta o aluno a identificar os padres/cantores citados no texto pelo posicionamento teológico de cada um. A maioria concordou com a caracterização de Fábio Melo como um religioso de conhecimento teológico mais profundo e Marcelo Rossi como um sacerdote que aparenta ser superficial teologicamente. No entanto, houve quem contestasse isso, apontando não existir tal diferenciação, gerando a polêmica, o que evidenciou uma postura crítica, questionadora, aspecto que intencionamos desenvolver nos nossos alunos. É importante deixar esclarecido que o acirramento maior das discussões ocorreu na turma dos alunos universitários, pois, entre os alunos do 9º ano, elas aconteceram de forma moderada.

4 Resultados

Consideramos que atingimos nossos objetivos em relação à formação de leitores críticos da canção, através de uma abordagem que levou em consideração tanto os elementos discursivos do texto quanto os aspectos musicais de caráter geral. Nos dois grupos de leitores, a proposta de leitura adquiriu relevância como reflexão crítica, como estratégia de desenvolvimento da proficiência leitora e como prática eficaz da oralidade.

Como argumento para a nossa avaliação positiva dos resultados, temos a boa receptividade dos alunos com a proposta oferecida a eles, mostrando interesse em interagir com

a canção, num processo de construção de seus sentidos e com o modo de interpretar dos colegas, evidente, sobretudo, nos momentos de socialização da atividade.

O trabalho também foi válido porque abriu espaço para se discutir as questões de gênero tão necessárias à nossa sociedade patriarcal em que a mulher é desvalorizada, sofrendo violências físicas e simbólicas diversas. Nesse sentido, também contribuímos para que os leitores pudessem ler criticamente o mundo em que vivem.

Além disso, o trabalho com a canção como gênero literomusical pode tornar as aulas de Língua Portuguesa mais dinâmicas e interessantes, sem descuidar da formação crítica dos leitores, como avaliaram os alunos no momento final da atividade: “as aulas foram bem ministradas, bem dinâmicas, através de músicas que retratam a realidade dos brasileiros” e que ajudam a “desalienar nossos jovens e crianças” (grupos 1 e 2 dos alunos do 9º ano). Já os alunos universitários destacaram: “ao participar da oficina, pude compreender a canção de forma geral e achei estimulante trabalhar a música/canção com todas as suas propriedades”. (grupo 1 dos universitários); “ao analisar a canção como um todo, temos uma melhor compreensão da mensagem completa que o autor quer repassar para os ouvintes e assim se torna mais fácil entender o texto e a melodia” (grupo 2 dos universitários). No mesmo sentido, outro grupo escreveu: “essa oficina é muito importante para nos mostrar a importância do estudo das letras e composições das músicas, como podemos utilizá-las com nossos alunos” (grupo 3 dos universitários), contribuindo “positivamente e construtivamente para o aprendizado do aluno” (grupo 4 dos universitários).

Acreditamos que nossa proposta de investigação e de intervenção pedagógica representa uma importante contribuição no âmbito das pesquisas e práticas que buscam o melhoramento do ensino de leitura da canção.

5 Considerações finais

O mérito deste trabalho reside no fato dele não se restringir a uma investigação para constatar inadequações no ensino de leitura da canção, mas no desafio de apresentar uma proposta alternativa para uma abordagem eficaz desse gênero textual/discursivo na sala de aula que levasse em consideração a sua dupla face: a verbal e a musical, numa proposta de ensino de Língua Portuguesa ancorada na visão interativo-discursiva da linguagem.

Com essa investigação, constatamos que as propostas de abordagem da canção nos PCN e nos LDP desfiguram a canção, ao abordarem apenas o seu componente verbal, desprezando

a sua dimensão musical. Notamos, por exemplo, que as atividades dos manuais didáticos de Língua Portuguesa se restringem ao trabalho com a letra da música que acaba recebendo o mesmo tratamento dado a um poema, ou seja, um texto poético escrito. Em decorrência disso, o trabalho de construção de sentido do texto/discurso cancional não se torna muito produtivo, pois isso somente é possível mediante a análise do gênero em sua integralidade, observando a interação entre seus elementos melódico-rítmicos e linguísticos.

Diante desse quadro, ficou evidente a necessidade de redimensionar o trabalho com a canção na prática de leitura da sala de aula. Isso nos impeliu a elaborar uma proposta alternativa adequada a esse gênero, que considerasse o caráter dialógico e intersemiótico do discurso literomusical, lembrando que se trata de um texto que, a princípio, se destina ao ouvido. Logo, sua audição em sala de aula é fundamental.

Nas aulas que efetivaram a intervenção pedagógica, observamos que, além de fornecer os elementos essenciais para a construção de seu sentido, a canção, quando submetida ao processo de leitura dinâmica por meio da melodia e do ritmo interagindo com o texto verbal, garante outras vantagens, dentre as quais destacamos o interesse despertado nos alunos pela leitura como atividade lúdica, estética e crítica. Isso ocorreu tanto na oficina realizada com a turma do 9º ano, quanto na que envolveu os universitários.

São muitos os aspectos que determinam o maior ou menor grau de eficácia no trabalho com o gênero cancional: a escolha das canções que serão exploradas, os temas por elas abordados, a metodologia apropriada com um roteiro de estudos definido, porém flexível, compondo uma proposta possível de ser viabilizada. Nesse sentido, a proposta de letramento de Cosson (2006) teve papel importante no sucesso de nossa proposta de leitura.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BALEIRO, Z. Funk da lama. In: BALEIRO, Z. **Calma aí, coração**. Rio de Janeiro: Som Livre, 2013. 1 CD. Faixa 12. Letra e vídeo disponíveis em: <<http://letras.mus.br/zeca-baleiro/funk-da-lama>>. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC, 1998.

CARETTA, A. A. Relações entre gênero e éthos na canção popular brasileira. **Estudos Semióticos**, [online], São Paulo, v. 5, n. 1, p. 52-62, jun. 2009.

CARETTA, A. A. A constituição do éthos na canção popular brasileira. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 3, n. 39, p. 747-758, maio-ago. 2010.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, N. B. **A produção do discurso literomusical brasileiro**. 2001. 486 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

COSTA, N. B. Canção popular e ensino da Língua Materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão. v.1, n.1, p. 9-36, jul-dez. 2003.

CRUZ, J. X. Nós é jeca mais é jóia. In: CRUZ, J. X. **Nóis é jeca mais é jóia**. Rio de Janeiro: Kuarup discos, 2004. 1 CD. Faixa 13. Disponível em <<http://www.vagalume.com.br/xangai/nois-e-jeca-mais-e-joi.html>>. Acesso em: 10 maio 2015.

DOURADO, H. A. **Dicionário de termos e expressões da música**. São Paulo: Editora 34, 2008.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2014.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

GERALDO, Z. Como diria Dylan. In: GERALDO, Z. **Zé Geraldo: um pé no mato, um pé no rock**. São Paulo: Unimar music, 2005. 1 DVD. Faixa 16. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/ze-geraldo/como-diria-dylan.html>>. Acesso em: 30 maio 2015.

GONZAGA, C. Lua branca. In: CARONA BRASIL. **Corra e olhe o céu**. São Paulo: Paulus, 2007. 1 CD. Faixa 8.

JACAREZINHO, B. G. L.; DINIZ, M. C. Caviar. In: PAGODINHO, Z. **Acústico MTV – ao vivo**. Gravadora Universal: 2002. 1 CD. Faixa 17. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/zecapagodinho/caviar.html#ixzz3b6rrS4gY>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

JOBIM, T.; MORAES, V. Garota de Ipanema. In: JOBIM, T. **Tom canta Vinícius**. Rio de Janeiro: Biscoito fino, 2009. 1 CD. Faixa 16. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/tom-jobim/discografia/>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

KOCH, I. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2013.

O PENSADOR, G. Pão de cada dia. In: **Ainda é só o começo**. Gravadora Sony Music: 1995. Disponível em: <<http://www.letrasdemusicas.fm/gabriel-o-pensador/pao-de-cada-dia>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

POSSENTI, S. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SARAIVA, J. A. B. **A identidade de um percurso e o percurso de uma identidade: um estudo semiótico das canções do pessoal do Ceará**. Fortaleza: EDUFCE, 2012.

SENRA, I. Bota a mão na consciência: Apropriações, paródias e experiência estética na música popular massiva brasileira. In: CONGRESSO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, 5., 2012, Niterói. **Anais...** Rio de Janeiro: UFF, 2012, p. 1-15.

SERPA FILHO, J. **A leitura da canção num enfoque interativo-discursivo**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.; BRINA, H; MACHADO, M. Z. (Org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001, p. 16-47.

TATIT, L. **Musicando a semiótica**: ensaios. São Paulo: Annablume, 1997.

TATIT, L. **O cancionista**. 2. ed. São Paulo: Eduspe, 2002.

TATIT, L. **O século da canção**. Cotia: Ateliê editorial, 2004.

TATIT, L.; LOPES, J. C. **Elos de melodia e letra** – Análise semiótica de seis canções. São Paulo: Ateliê editorial, 2008.

TATO. **As sanfonas do rei**. In: Falamansa. **Tributo aos 100 anos de Luiz Gonzaga**. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2012. 1 CD. Faixa 15. Disponível em: <<http://www.kboing.com.br/falamansa/1-1124019/>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

Apêndice: Atividade de leitura da canção “Funk da lama”

01. Marque a opção que considera correta. Sobre a canção de Zeca Baleiro, podemos seguramente afirmar:

() ela aborda de forma crítica o *funk* “ostentação” que faz apologia ao consumismo, à exibição da riqueza material como sinônimo de felicidade.

() ela representa um tipo de *funk*, “proibidão”, que é associado ao incentivo à violência, ao uso de drogas, à prática da prostituição e ao crime organizado.

() ela trata da diferença entre o estilo de *funk*, denominado “consciente” (que denuncia as condições de vida nas comunidades carentes, a violência de que são vítimas, inclusive da polícia), e o estilo de *funk* “melody” (cuja temática é geralmente romântica).

() ela utiliza o estilo *funk* para ironizar e criticar esse e outros gêneros musicais (pagode, axé *music*, forró das bandas etc.), “sem conteúdo”, caracterizados pelo forte apelo sexual, que tratam a mulher como objeto e usam “dançinhas eróticas” e que servem de instrumento de alienação.

02. Que ambiente social vivenciamos atualmente, no campo da música e da mídia, para levar um cantor/compositor como Zeca Baleiro, que não faz parte da comunidade discursiva dos “funkeiros”, a criar uma canção no gênero/estilo *funk*, para fazer uma crítica dessa natureza?

03. Por que o autor da canção se refere a nomes conhecidos na mídia, inclusive cantores e cantoras, porém, não cita nome de nenhum “MC”, ou seja, de nenhum “funkeiro”?

04. Por que os “pagodeiros”, os cantores de “axé music”, os “sertanejos”, as bandas de “forró” e, atualmente, sobretudo os “MCs”, ganham tanto espaço na televisão e na mídia em geral, enquanto artistas como Zeca Baleiro quase não aparecem, por exemplo, nos programas de TV?

05. Há várias palavras, frases e expressões da canção que fazem alusão a outros *funks*, (outros textos). Identifique uma que:

– se refere ao título de um *funk* do tipo criticado por Zeca Baleiro:

– se refere à mulher, de forma depreciativa, em *funks* apelativos:

– nos remete, nos faz lembrar uma espécie de ditado popular:

– é muito utilizada pela comunidade dos sambistas (é até título de um samba) e também pelos pagodeiros e funkeiros, referindo-se ao ato de dançar:

06. O verso “dança com **malemolência**” (2ª estrofe), poderia ser dito de outras maneiras, substituindo-se a palavra destacada nas expressões “dança com **gingado**”, “dança com **molejo**”, “dança com **requebrado**”, “dança com **rebolado**”. Explique por que o termo “**malemolência**”, típico da linguagem informal, produz um efeito de sentido mais apropriado ao texto analisado.

07. Além do ritmo e da linguagem (palavras e expressões) própria do *funk*, observamos no vídeo que Zeca Baleiro utiliza outro recurso no modo de cantar esse estilo de música: uma “coreografia” sem criatividade artística. O cantor faz tudo isso num tom:

- () moralista e preconceituoso () sério e arrogante
 () antiético e intolerante () irônico e satírico

08. Ao citar, aludir, referir-se a outros textos (letras) a tira a seguir mantém relação intertextual com canções do estilo *funk*. Leia-a e responda:



Escreva qual seria o “11º mandamento”: _____

09. A tira a seguir também contém trechos de outros “*funks*”. Leia-a e responda à questão logo depois.



Na realidade o que predomina atualmente na programação da televisão é:

- o *funk* de “qualidade” poética e musical, pois isso é cultura do povo.
- o *funk* que denuncia as injustiças sociais contra as comunidades carentes.
- o *funk* que faz apologia à violência praticada pelo crime organizado.
- o *funk* “ostentação”, propagando valores de nossa sociedade de consumo.

10. Tanto faz quem seja, cada um, (inclusive você), vai ter que responder pelo que faz e pelo que diz. Bote a mão na consciência, pois o mundo tá atoladinho na lama. E agora? O que você tem a dizer, o que pode fazer, como ouvinte/leitor de *funk* (e de outros estilos de canção), para não se deixar atolar na alienação e, ao contrário, se conscientizar, se tornar cidadão crítico capaz de transformar esse mundo “atoladinho na lama”?

11. Toda canção combina as linguagens verbal (a letra) e a musical (melodia/ritmo). Considerando que a palavra “batida” é muito usada como sinônimo de ritmo no plano musical do *funk*, percebemos que o cancionista:

- investe mais na melodia que no ritmo
- investe na melodia na mesma proporção que no ritmo
- investe mais no ritmo do que na melodia
- investe no ritmo dispensando totalmente a melodia

12. Ainda levando em consideração a dimensão musical, ou seja, a melodia e o ritmo (a batida), explique por que se usa a palavra “pancada” para se referir à maioria dos estilos de *funk* e a expressão “*funk melody*” para denominar somente um de seus tipos?

13. O ritmo é um aspecto preponderante para determinar o gênero musical de muitas canções. Além dele, podem ser levados em consideração vários outros fatores, como os instrumentos utilizados, o modo de tocar e cantar, a temática abordada, o momento histórico, os interesses mercadológicos e midiáticos etc. Em qual dos itens abaixo todos os três gêneros/estilos musicais são caracterizados principalmente pelo ritmo?

- samba, forró e música romântica MPB, *rock* e música *gospel*
- rap*, *pop* e música sertaneja *funk*, *reggae* e baião

14. O músico e pesquisador Luiz Tatit considera a voz cantada como uma forma de expansão da oralidade, uma extensão da voz falada. Segundo seus estudos, uma das formas do cancionista harmonizar letra e melodia, em certos gêneros/estilos musicais, consiste em fazer a canção representar

uma conversa cotidiana, em que o canto imita a fala de uma pessoa (enunciador) se dirigindo a outra (coenunciador). Escreva abaixo dois versos do Funk da lama em que esse fenômeno se mostra de modo mais explícito.

15. De acordo com o texto, tanto faz se é:

- um craque do futebol mundial, brasileiro ou argentino;
- um padre/cantor teologicamente profundo ou superficial.
- uma cantora da música pop nacional ou estrangeira.
- um político de um determinado partido ou de outro.
- esse ou aquele cantor de música popular brasileira.
- homem ou mulher tratada como objeto sexual, de consumo.
- deputado com posição considerada de “direita” ou de “esquerda”.

Identifique algumas dessas pessoas citadas no Funk da lama, colocando seu nome ao lado:

- o padre/cantor que demonstra mais profundidade teológica: _____
- o padre/cantor que aparenta ser superficial teologicamente: _____
- deputado considerado um político com posição de “direita”: _____
- deputado com posição política considerada de “esquerda”: _____

Explorar mais as respostas dos alunos.

Artigo recebido em: 21.07.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016

DOI: 10.14393/LL63-v33n1a2017-12

Letramentos no contexto da educação hospitalar

Literacies in hospital education

Itamara Peters*

Eliaana Merlin Deganutti de Barros

RESUMO: Este estudo aborda as concepções de letramento que emergem do discurso dos professores que atuam na área de Linguagem no Serviço de Atendimento à Rede Escolarização Hospitalar (SAREH) do Paraná, instrumentalizado pela aplicação de um questionário aos professores que atuam nesse contexto. A pesquisa teve como objetivo geral analisar e compreender de que modo o ensino da Língua Portuguesa é abordado no SAREH, a fim de elaborar orientações teórico-metodológicas para os docentes que atuam nessa área. Pautou-se metodologicamente na abordagem qualitativa e no estudo de caso, tomando como ferramenta de geração de dados o questionário misto, com questões abertas e fechadas, o qual foi aplicado em nove unidades hospitalares conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, para dez professores da área de Códigos e Linguagem. A análise do material coletado foi feita com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a partir de categorias estabelecidas durante a observação dos dados. O trabalho tem como referencial teórico de base estudos sobre letramento, sua escolarização e seu desmembramento na educação escolar hospitalar. Para este texto, a finalidade é investigar as representações sobre letramento que emergem dos discursos dos referidos docentes em 2015. Busca-se, assim, contribuir para os estudos acerca dos processos de letramento no programa de escolarização hospitalar.

ABSTRACT: This study addresses the conceptions of literacy that emerge from the discourse of the teachers who work in the Language area in the Service to Hospital Schooling Network (SAREH) in the State of Paraná, Brazil. It is built on the application of a questionnaire to teachers who work in this context. The general objective was to analyze and understand how the teaching of the Portuguese Language is discussed in SAREH, in order to develop theoretical and methodological guidelines for teachers who work in the area. Based on a qualitative approach and a case study, a mixed questionnaire with closed and open-ended questions was used to collect data from 10 teachers in the area of Codes and Languages in nine hospital units contracted with the Paraná State Department of Education of Paraná. Content analysis was carried out (BARDIN, 2011) using categories established from observing the data. The study is theoretically based on studies on literacy, its teaching and its hospital schooling education counterpart. The purpose was to investigate the representations of literacy that emerged from the teachers discourses who worked at SAREH in 2015. The aim is to contribute to studies on the literacy processes in a hospital education program.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Ensino de Língua Portuguesa. Educação hospitalar.

KEYWORDS: Literacy. Teaching of Portuguese Language. Hospital education.

* Docente de língua portuguesa no programa SAREH/SEED-Paraná no Hospital Pequeno Príncipe, Curitiba. Membro do GP DIALE (CNPq/UENP).

** Possui graduação em Letras/Anglo pela Universidade Estadual de Londrina (2005), especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Unopar (2007) e mestrado (2008) e doutorado (2012) em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. É professora adjunta da Universidade Estadual Norte do Paraná (UENP/Cornélio Procópio).

1 Introdução

Este artigo apresenta uma investigação sobre as concepções de letramento presentes no discurso dos professores do programa de escolarização hospitalar (SAREH) do Estado do Paraná. A análise dos processos de letramento no ambiente hospitalar foi gerada a partir de um questionário de pesquisa aplicado aos professores do programa de escolarização hospitalar no Paraná (SAREH), com foco no ensino da Língua Portuguesa no contexto da educação hospitalar. Trata-se de um recorte do trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), cujo objetivo geral é analisar e compreender de que modo o ensino da Língua Portuguesa é abordado no SAREH, a fim de elaborar orientações teórico-metodológicas para os docentes que atuam nessa área.

O trabalho pauta-se metodologicamente na abordagem qualitativa e no estudo de caso, tomando como ferramenta de geração de dados um questionário misto, com questões abertas e fechadas, o qual foi aplicado em nove unidades hospitalares conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, para dez professores da área de Códigos e Linguagem. Este artigo se propõe a analisar uma das respostas apresentadas aos professores do SAREH, que trazia, depois de uma definição de letramento de Soares (2004) a seguinte questão: “Que situações de sua aula indicam o uso da língua numa situação de prática social?”. A análise do material coletado foi feita com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a partir de cinco categorias estabelecidas durante a observação dos dados: 1) letramento sem escolarização; 2) letramento escolar: “novos” objetos do ensino da língua; 3) letramento escolar: multiletramentos; 4) letramento escolar: contexto da educação hospitalar; 5) letramentos voltados a instâncias sociais determinadas.

A pesquisa tem como referencial teórico de base os estudos sobre letramentos (SOARES, 2004; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2002; MOLLICA, 2012; STREET, 2014; entre outros). Considerando os estudos sobre letramento, o texto apresenta brevemente a sua conceituação e de alguns outros conceitos a ele relacionados, como práticas e eventos de letramento. Traz também o letramento no âmbito do trabalho escolar e uma discussão sobre os processos de letramento em educação hospitalar – foco da pesquisa.

Na análise das respostas dos professores, levantamos uma discussão sobre letramento e sua escolarização e seu desmembramento na educação escolar hospitalar, a partir das cinco categorias delimitadas durante a exploração inicial dos dados.

2 Letramento(s): apresentação conceitual

Atualmente, espera-se que a escola desenvolva eventos de letramento, a fim de formar indivíduos capazes de usar a leitura e a escrita para fins acadêmicos, profissionais, culturais etc. No caso do Brasil, esse desafio é muito grande, uma vez que ainda não vencemos o analfabetismo e estamos enfrentando as novas exigências educacionais: formar indivíduos letrados que saibam usar a língua para produzir sentidos nos mais variados contextos de uso e que consigam não apenas decodificar palavras e textos, mas que sejam leitores proficientes, críticos, flexíveis, que conheçam uma variedade de gêneros discursivos, ou seja, que a língua não seja vista por esses sujeitos apenas como um código, mas como um meio de interação discursiva.

Soares (1988, p. 20), ao explicar o surgimento da palavra *letramento* no vocabulário dos educadores, afirma que:

Só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.

Porém, a discussão deve ir além do conceito, pois as ações a serem realizadas para que a pessoa desenvolva capacidades para atuar em diferentes eventos de letramento, sobretudo os mais valorizados pela sociedade contemporânea, exigem método de ensino, formação docente, estrutura escolar, currículo, entre várias outras coisas, para garantir ao educando, de fato, o direito do domínio pleno da leitura e da escrita.

Segundo Kleiman (2005, p. 6), “o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”, comprovando que o domínio da leitura e da escrita é um processo global que envolve as sociedades complexas e seus membros.

De acordo com Rojo (2002), o uso da linguagem exige que o leitor vá além da literalidade, interpretando e atribuindo sentidos, com capacidade de interação plena nos processos comunicativos.

Mas, ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela.

Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (ROJO, 2002, p. 2)

Ainda de acordo com Rojo (2009), há uma gama de espaços e situações sociais que exigem diferentes domínios de leitura e de escrita, comprovando que o termo “letramento” extrapola os muros da escola e exige dela a compreensão de que é preciso pensar em propostas para o domínio cada vez mais amplo e completo das capacidades de leitura, escrita e oralidade.

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

Nessa perspectiva, Keiman (2005 p. 18) ressalta que o letramento envolve um “conjunto de situações e de capacidades” que devem ser consideradas como integrantes de todo processo.

O letramento significa, entre outras coisas, compreender o sentido, numa determinada situação, de um produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura.

A dimensão individual do letramento se refere aos processos e habilidades cognitivas e metacognitivas envolvendo a leitura e a escrita. A dimensão social do letramento considera o mesmo uma prática social, ou seja, compreende o uso que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita em um determinado contexto, relacionando-as com suas necessidades, valores e intenções. Segundo Kleiman (2007, p. 10), “A perspectiva social não pode eximir-se de focalizar o impacto social da escrita, particularmente as mudanças e transformações sociais decorrentes das novas tecnologias e novos usos da escrita, com seus reflexos no homem comum”. Ainda considerando os estudos de Kleiman (2005), o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê.

2.1 Letramento escolar

O letramento não está restrito ao sistema escolar. No posicionamento de Kleiman (1995), é preciso envolver os estudantes em um processo mais profundo nas práticas sociais que abarcam a leitura e a escrita.

Todo processo de letramento contempla múltiplas capacidades e habilidades cognitivas que mobilizam as capacidades de leitura e escrita e exige um conjunto de competências que pressupõe imersão no mundo da escrita, abrangendo a prática social da língua e o modo como ela se organiza socialmente. Os processos de letramento também passam pelo viés educacional e formal, exigindo compreensão no espaço da educação.

Há neles o que Street (2014) chama de *letramento dominante*, ou seja, uma seleção do se julga ser importante que muitas vezes desconsidera o papel do sujeito interlocutor no processo.

As práticas letradas incorporam não só os “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também “modelos populares” desses eventos e concepções ideológicas que os sustentam. (STREET, 2014, p. 174).

Assim, as práticas letradas envolvem uma gama de situações que cercam cada ocorrência em que o evento de letramento esteja envolvido. O letramento é um conjunto de práticas e eventos de muitas funções que se configuram e se definem de acordo com o contexto e a função de determinada situação. Conforme Kleiman (1998, p. 182):

O letramento adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que ele é desenvolvido, isto é, da agência de letramento por ele responsável.

Considerando os estudos de Kleiman (1998) e Street (2014), os letramentos escolares devem ser vistos como práticas sociais críticas, pois devem considerar todos os aspectos que envolvem os eventos de letramento desenvolvidos no espaço educativo; assim:

Uma reconfiguração do letramento como prática social crítica 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)

Outro fator importante apontado por muitos autores que estudam questões relacionadas aos letramentos se refere ao contexto de desenvolvimento dos processos de letramento, aliás, ele é determinante para todo o processo de letramento como afirma Street (2014, p. 154).

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.

Kleiman (2005, p. 18) apresenta ainda considerações sobre as práticas de letramento no âmbito escolar, que são as práticas que “visam o desenvolvimento de habilidades e competências no aluno”, e que podem ser ou não importantes para ele, determinando a relação com a língua escrita.

Considerando essas questões, é importante pensar no papel do sujeito aprendiz para o desenvolvimento de práticas de letramento, eventos de letramento e processos de ensino; pois, é para este sujeito que o processo de letramento escolar se configura e se desenvolve.

O letramento é desenvolvido mediante a participação da criança em eventos que pressupõe o conhecimento da escrita e o valor do livro como fonte fidedigna de informação e transmissão de valores, aspectos estes que subjazem ao processo de escolarização com vistas ao desenvolvimento do letramento acadêmico. (KLEIMAN, 1998, p. 183)

Ao afirmar que “o letramento é desenvolvido mediante a participação da criança em eventos de letramento”, Kleiman (1998, p. 183), reforça o papel da escola crítica que conhece os conceitos, teorias, mas que desenvolve suas ações pautada no uso e função social dos seus objetos de estudo e análise.

De acordo com Barros (2014), quando se conceitua letramentos escolares, em qualquer visão teórica, se coloca a necessidade de inserção dos alunos em práticas de linguagem autênticas, emergidas de diversas esferas de comunicação, não somente da esfera escolar. Desse modo, letrar significa promover o acesso a bens simbólicos da cultura letrada, valorizados ou não, de forma que o aluno tenha oportunidade de desenvolver capacidades para agir eficazmente, fora da sala de aula, como leitor, ouvinte e produtor de gêneros de textos diversos. (BARROS, 2014).

2.2 O letramento na educação hospitalar

Pensar os processos de letramento em ambiente hospitalar exige a compreensão de um processo de letramento inclusivo no qual se compreende que os eventos de letramento indicam as práticas de letramento como processo de inclusão, pois tais processos evidenciam a ação direta no processo de tornar a pessoa com uma necessidade educacional específica incluída na vida social e nos sistemas de acesso ao conhecimento.

Para Kleiman (1995), as práticas de letramento são plurais, determinadas socialmente, histórica e culturalmente, e compreendidas a partir de uma relação contínua entre práticas sociais orais e escritas que exploram o universo da escrita. Logo, o ambiente hospitalar determina os processos de letramento que nele devem ser priorizados. Há nesse espaço uma gama de conhecimentos e conceitos que exigem um letramento situado para a compreensão da situação global e que envolvem tanto as crianças e adolescentes como seus familiares e acompanhantes.

A escolarização é do ponto de vista coletivo o mecanismo mais eficaz de promoção de inclusão social, no entanto, este ponto de vista só se concretiza se a escola considerar de fato o seu papel diante dos eventos e práticas sociais de letramento. Considerando que as práticas de leitura e escrita colocam, de acordo com Mollica (2014), os falantes com maiores chances de construir cidadania plena. A linguagem facilita o processo de inclusão. Segundo Mollica (2014, p. 13), através da escola, acredita-se que o indivíduo se torne agente ativo e transformador.

A educação hospitalar tem, assim, o compromisso com o processo de inclusão no sentido mais amplo e pleno da palavra. A palavra *inclusão* dicionarizada é derivada do verbo *incluir* de origem latina, *includere*, e refere-se a inserir, introduzir, abranger, compreender, conter em si; envolver, implicar. Assim, pensar em letramento como processo de inclusão social exige a compreensão de que “o letramento precisa ser entendido como prática social em que se constrói identidade e poder extrapolando-se os limites da escrita” (MOLLICA, 2014, p. 16).

Batista (2008) afirma que são práticas de letramento inclusivo as práticas nas quais os textos exercem influência direta ou indireta no processo de tornar a pessoa com necessidades educacionais especiais ou especializadas incluída na vida social. Para Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007, p. 15), “As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa” do que em outras escolas.

3 Metodologia e descrição do contexto da pesquisa

A pesquisa baseia-se metodologicamente na abordagem qualitativa, e pauta-se em um estudo de caso. Utiliza como instrumento de geração de dados um questionário do tipo misto, com questões abertas e fechadas, aplicado em 09 (nove) unidades hospitalares conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, a 10 (dez) professores da área de Códigos e Linguagem do SAREH. A análise dos questionários foi feita com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a partir de algumas categorias delimitadas na exploração inicial dos dados.

O SAREH é um programa criado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná entre 2005 e 2007, e implantado em 2007, com o objetivo de garantir a escolarização de crianças e adolescentes da segunda fase do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Profissional e EJA, nos hospitais de grande porte no estado. Em 2015, o serviço foi prestado em 18 unidades, sendo quatorze (14) hospitais (dois totalmente infantis), três (03) clínicas e uma (01) casa de apoio.

Cada equipe do SAREH no hospital é composta por um pedagogo que mantém um vínculo de quarenta (40) horas semanais na unidade e três professores que atuam vinte (20) horas na unidade, obrigatoriamente no turno vespertino, conforme prevê a resolução do programa.

O SAREH foi criado com uma estrutura específica para atender os estudantes que já avançaram no seu processo de escolarização. Pois, os professores selecionados são formados em uma das disciplinas que compõe as áreas do conhecimento: Códigos e Linguagem (Arte, Educação física, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira); Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia, Sociologia e ensino religioso) e Ciências Exatas e da Natureza (Biologia, Ciências, Física, Química e Matemática). E devem trabalhar com a área organizando os conteúdos e trabalhando com os conhecimentos que compõe a área para a qual foram selecionados.

4 O que se interpreta da frase “o uso da língua numa situação de prática social”?

Esta análise traz resultados das respostas a uma das questões propostas aos professores que atuavam na área de Linguagem no SAREH em 2015. A finalidade é investigar as concepções de letramento desses professores, com o propósito de elaborar orientações teórico-metodológicas para subsidiar o ensino da Língua Portuguesa no contexto investigado.

Neste artigo, recorte da pesquisa de Mestrado, apresentamos a análise e interpretação dos dados gerados apenas por uma questão aberta que exigia do professor dissertar e relatar seus conhecimentos sobre o assunto apresentado a partir de uma citação que envolvia o conceito de Letramento: “estado ou condição de quem apenas não sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2004, p. 47). A pergunta feita aos professores foi: Que situações de sua aula indicam o uso da língua numa situação de prática social?

Ao elaborar tal questão tínhamos o objetivo de perceber se o professor de linguagem do programa SAREH manifestava indícios de uma organização pedagógica que privilegiasse os processos de letramento, na escolarização hospitalar, e se, do seu discurso, emergia uma consciência do uso da língua como objeto do letramento escolar. Um outro ponto foi analisar como esses professores mobilizavam vozes sociais advindas do discurso oficial da educação, sobretudo, das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE – PARANÁ, 2008). É a partir desse questionamento que os dados para a análise das concepções de letramento escolar presentes no discurso desses professores foram gerados.

Para a condução de nossa análise, elaboramos o Quadro 1, o qual traz: i) a pergunta realizada aos professores; ii) uma identificação numérica dos entrevistados, de acordo com o núcleo regional da educação (Nre) de cada um, preservando assim a identidade dos participantes; iii) respostas que cada professor redigiu para a pergunta realizada. O quadro auxilia a análise, pois facilita a aproximação e comparação dos dados por similaridade ou desigualdade, proporcionando a delimitação de algumas categorias, expostas na sequência do Quadro 1.

Dez professores responderam à questão, apresentando suas considerações sobre a pergunta realizada, demonstrando diferentes pontos de vista sobre a questão apresentada. Das respostas é possível isolar diferentes pontos de vista sobre letramento e ensino de língua associados ao uso da linguagem como prática social. Foi a análise desses diferentes modos de interpretar a pergunta e se posicionar frente à questão que nos deu respaldo para delimitar as seguintes categorias de conteúdo: 1) letramento sem escolarização; 2) letramento escolar: “novos” objetos do ensino da língua; 3) letramento escolar: multiletramentos; 4) letramento escolar: contexto da educação hospitalar; 5) letramentos voltados a instâncias sociais determinadas.

Quadro 1 – O uso da língua numa situação de prática social

4.3. Letramento: “estado ou condição de quem apenas não sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2004, p. 47). Que situações de sua aula indicam o uso da língua numa situação de prática social?	
Nre – Ctba 01	<i>Em todas, visto que os alunos estão constantemente em contato com a língua.</i>
Nre – Ctba 02	<i>Textos reflexivos sobre escolarização e cidadania.</i>
Nre – Ctba 03	<i>Ao ensinar o aluno propomos condições de que ele veja o mundo, discutindo o que se passa a sua volta e através da linguística o professor entende a forma de comunicação, linguagem culta, padrão ou popular.</i>
Nre – Ctba 04	<i>Considerando-se que o letramento e as práticas discursivas devem propiciar ao educando, além dos textos escritos e falados a integração da linguagem verbal com as outras linguagens, as situações diversas de conhecimentos nas aulas devem ter relações dialógicas. Isso evidencia-se nas leituras de múltiplas linguagens (arte, música, cinema, fotografia, semiologia, vídeos, publicidade, quadrinhos, multimídia, etc) usados nas aulas de maneira a envolver os alunos em diálogos intertextuais. Esse envolvimento de atitude responsiva a outro texto e contexto, aparecem dessa forma em situações de prática social, desde que envolvam situações cotidianas em que os educandos possam entender, interagir e responder criticamente às necessidades sociais, como sujeitos atuantes na sociedade. Quando é realizada com propriedade a leitura de múltiplas linguagens durante as aulas, por si só se evidencia com prática discursiva social pois envolve o sujeito com todas as condições sociais, culturais, políticas, cognitivas e linguísticas em que está inserido.</i>
Nre – Ctba 06	<i>Todas as situações de aprendizagem que fazem sentido para o estudante evidenciam o uso da língua em situação de prática social. Exemplo: quando ele consegue resolver situações-problemas enviados pela escola de origem, mantendo vínculo com seus pares, seja da enfermaria ou da escola, através da realização das mesmas atividades, apropriando-se do conteúdo, o que lhe propicia realização pessoal, porque ele se sente pertinente ao mundo que o cerca; o que lhe confere a ideia de ser um cidadão inserido. Este aspecto da escolarização hospitalar provoca no estudante um benefício emocional muito significativo.</i>
Nre – PG 01	<i>Pesquisas, debates, argumentação, produção textual.</i>
Nre – U.V. 01	<i>Já trabalhei a produção de bilhetes, listas de supermercado (para os que estavam em estágio inicial de produção escrita), mas as cartas que escrevem para seus familiares, com letras de música.</i>
Nre – U. V.02	<i>A construção de “novos” conhecimentos de maneira que desperte o interesse com liberdade, dinamismo e incentivo, fazendo com que se torne um aprendizado desejado sem tantas cobranças e regras gramaticais.</i>
Nre – A.M.S. 01	<i>Em todas. Neste hospital partimos do princípio que a língua em si é uma prática social, este processo não ocorre desvinculado.</i>
Nre – Mar. 01	<i>Os próprios relatos do educando quando questionado sobre os conteúdos que estava estudando em sua escola de origem, através da primeira abordagem e do preenchimento da ficha perfil que utilizamos, o dialogo estabelecido entre professora e educando, família e os profissionais da saúde.</i>

Fonte: as autoras.

O Gráfico 1 mostra uma análise quantitativa da recorrência de cada ponto de vista. Esse primeiro olhar analítico nos ajuda a interpretar, posteriormente, os dados gerados pelos discursos dos docentes.

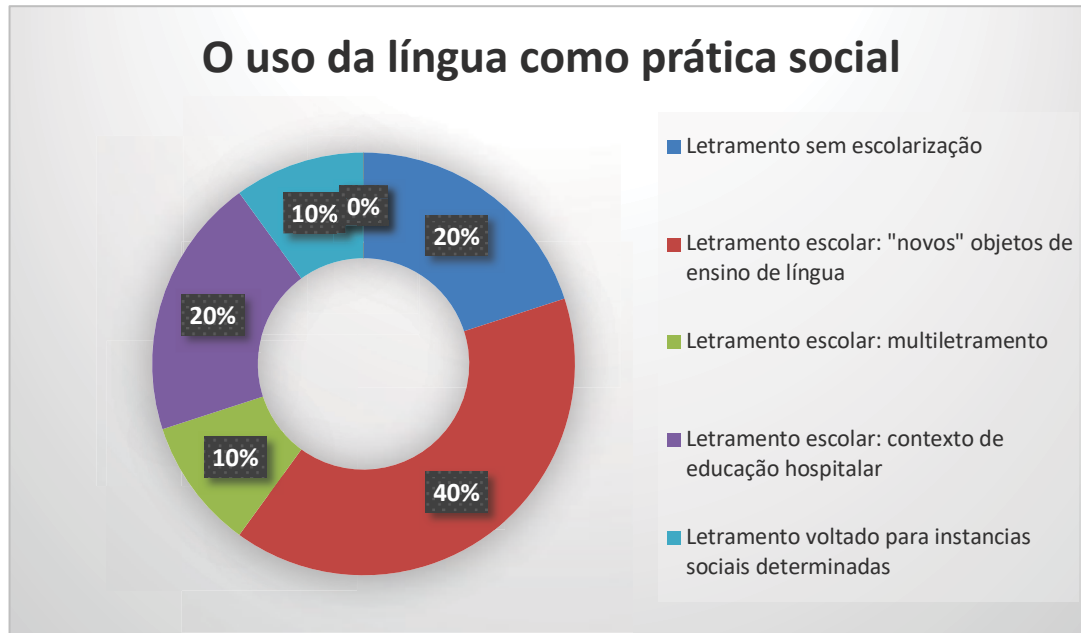


Gráfico 1 – Análise quantitativa: categorias de conteúdo geradas pela pesquisa

Fonte: as autoras.

A análise das respostas nos permite identificar alguns aspectos interessantes. O primeiro deles é o de que 20% dos professores apenas focalizam as práticas sociais de uso da língua pelo viés dos letramentos sociais, sem fazer menção ao meio escolar ou ao ensino da língua – letramento sem escolarização. Demonstrem, assim, conexão com as discussões teóricas sobre letramentos, de uma forma geral, e certo entendimento do que seja a prática social de linguagem, porém, parecem não levar em consideração que o ensino da língua necessita criar eventos de letramento que tenham como objetos de referência práticas de linguagem reais (materializadas em textos/discursos), e que isso exige que o professor crie um contexto propício para que esses eventos se tornem significativos e gerem desenvolvimento (tanto cognitivo como social). No caso da educação hospitalar, a criação desse contexto precisa ainda levar em consideração a situação do aluno-paciente.

Por outro lado, 70% concebem a prática social como objeto de ensino e de produção de letramento escolar, apontando que embora o professor tenha conhecimento de que a linguagem se materializa em práticas sociais, há a preocupação em pensar o uso da linguagem no contexto

de ensino, sobretudo, quando esse contexto é tão singular como é o da educação hospitalar. Aliás, apenas 20% dos professores priorizam, em sua resposta, o ambiente hospitalar como espaço de letramento escolar, dando indícios da pouca conexão que faz entre práticas de letramento e educação hospitalar.

Interessante notar que há professores da educação hospitalar (10%) que deram ênfase na sua resposta à compreensão da prática social de uso da linguagem como sinônimo de multiletramentos ou de um trabalho com múltiplas linguagens. Embora não seja um percentual significativo, isso mostra que a preocupação com os *multiletramentos* (ROJO, MOURA, 2012) já começa a adentrar também a educação hospitalar.

Com um percentual significativo de 40%, aparece a menção aos “novos” objetos de ensino da língua, especificamente o trabalho com os gêneros textuais. Nesse contexto, é possível fazer uma articulação com as DCE do Paraná, uma vez que esse documento coloca os gêneros como “conteúdos básicos” do letramento escolar, em articulação com o “discurso como prática social” (conteúdo estruturante), mostrando, assim, que a voz social do discurso oficial da educação está eclodindo nas respostas dos professores:

Pensemos, então, como o Conteúdo Estruturante desdobra-se no trabalho didático-pedagógico com a disciplina de Língua Portuguesa. A Língua será trabalhada, na sala de aula, a partir da linguagem em uso, que é a dimensão dada pelo Conteúdo Estruturante. Assim, o trabalho com a disciplina considerará os gêneros discursivos que circulam socialmente, com especial atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal.

Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação. (PARANÁ, 2008, p. 63)

[...]

Caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries. (PARANÁ, 2008, p. 91)

Fica evidente também a citação de um processo de letramento voltado para instâncias sociais específicas, como a questão da cidadania. 10% dos professores apontam este fator como elemento de uso social de linguagem.

Como foi apresentado no Gráfico 1, as respostas dos professores destacam diferentes pontos de vista e enfoques para a questão do letramento em contexto escolar, considerando que o “escolar”, nesse contexto, refere-se à educação hospitalar. Em seguida, exploramos cada uma

das categorias privilegiadas por nossa pesquisa, procurando não fazer julgamentos quanto ao “certo” ou “errado”, pois esse não é o foco da pesquisa, mas trazendo à tona a ênfase dada em cada resposta, o que acaba nos dando indícios para orientar os caminhos para o letramento no contexto da educação hospitalar, uma vez, na nossa pesquisa de mestrado, a qual este artigo se vincula, trazemos um caderno com orientações teórico-metodológicas para o professor de Língua Portuguesa que trabalha nesse contexto.

4.1 Letramento sem escolarização

Segundo Street (2014, p. 127), “ O letramento [...] não precisa ser associado com a escolarização ou com a pedagogia” e é preciso “evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos”. É nesse sentido que delimitamos a categoria “letramentos sem escolarização”, na qual priorizamos as respostas que envolvem um dos pontos de vista em relação aos letramentos, o que considera sua dimensão social, mas sem associá-la a uma atividade escolar, que os entende como uma prática social, ou seja, compreende o uso da língua que as pessoas fazem a partir das práticas de leitura e escrita em um determinado contexto, relacionando-as com suas necessidades, valores e intenções etc. Assim, elencamos um conjunto de respostas que apresentam uma noção ampla dos processos de letramento.

No exemplo citado a seguir, o professor Nre-Ctba-01 evidencia essa amplitude conceitual, ao afirmar que o uso da língua enquanto prática social se apresenta “em todas as situações de uso da língua”. Essa visão remete a uma noção ampla do conceito de letramento que não tem, necessariamente, uma relação com a escolarização – foco da questão e do questionário como um todo. Na resposta: *Em todas, visto que os alunos estão constantemente em contato com a língua* (Nre – Ctba 01), ao utilizar o pronome indefinido “*todas*” o respondente aponta para uma concepção de que ao *usar* a língua estamos em processo de letramento, evidenciando um fato. No entanto, seu texto não aponta para o modo como a *aula* traz esse prática social como objeto de ensino. O professor, no seu processo de *responsividade ativa* (BAKHTIN, 2003), generaliza o contexto de uso da linguagem e se abstém de trazer o foco para a questão do ensino. Sua colocação é pouco precisa, pois não há menção ao letramento escolar e a como ele organiza esse processo.

Podemos interpretar a resposta do professor Nre-Ctba-01 como uma ancoragem à *voz social* (BRONCKART, 1999) do discurso oficial da educação, mais especificamente, das DCE

de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008, p. 55), pela sua genericidade; não há a indicação de uma resposta pensada especificamente para o ensino de língua, foco da pergunta, e para a situação citada na pergunta.

[...] a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens. [...] Sob essa perspectiva, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. (PARANÁ, 2008, p. 49-50)

O trecho prescritivo destacado das DCE aponta para o fenômeno social de uso da linguagem, fato revozeado pelo professor Nre-Ctba-01, e projeta para o âmbito do ensino um dos objetivos visados quando se adota essa perspectiva, algo que ficou silenciado no discurso do professor. Ou seja, ele se omite em trazer para o viés da educação linguística as consequências de se pensar a linguagem como um fenômeno social.

A segunda resposta vinculada a essa categoria também aponta um caráter genérico, de totalidade, provocado pelo uso pronominal indefinido. Embora o professor tenha feito a menção ao “hospital” para referenciar o lugar de onde fala, não consideramos essa resposta na categoria do letramento em contexto hospitalar, pelo fato de o professor não expandir sua generalização inicial e não trazer nenhum exemplo ou explicação que pudesse “localizar” seu discurso.

Em todas. Neste hospital partimos do princípio que a língua em si é uma prática social, este processo não ocorre desvinculado. (Nre – A.M.S. 01)

Como vemos, o depoente complementa sua fala explicando seu ponto de vista para a atividade com a língua, de forma bastante genérica. O uso da língua sempre está envolvido em uma prática social, mas o problema é que quando estamos pensando no contexto escolar, no qual essa prática é, de alguma forma, *artificializada*, por conta do objetivo de ensinar e aprender, precisamos pensar “como” essa artificialização é concebida dentro da prática escolar, sobretudo, quando estamos num ambiente tão especial como é a educação hospitalar. A grande questão do ensino de línguas é como o contexto escolar dialoga com outras práticas sociais de linguagem e como o professor traz essas práticas como objeto/instrumento de ensino nas suas aulas.

Vemos que o relato do professor Nre-A.M.S.-01 indica a preocupação com a linguagem em situação de uso real, pautado na prática social. “[...] *partimos do princípio que a língua em*

si é uma prática social, este processo não ocorre desvinculado”. Pensar na linguagem enquanto prática social é, como afirma Orlandi (2003, p. 3), “levar a sério a afirmação de Saussure de que a língua é fato social. Pensamos a língua como fato e significamos o que é social, ligando a língua e a exterioridade, a língua e a ideologia, a ideologia e o inconsciente”, Ou seja, a linguagem perpassa todas as ações humanas e está presente no processo de construção social.

Segundo Oliveira (2009), as práticas sociais de linguagem envolvem “complexidade e multiplicidade” que devem ser compreendidas para que se perceba também a função e o propósito das práticas de letramento.

Uma compreensão sistemática de toda a complexidade e multiplicidade a que as práticas de letramento estão vinculadas pode ser percebida em três dimensões: 1) os diferentes contextos de atividade; 2) as atividades particulares da vida cultural e 3) os diferentes sistemas simbólicos. (OLIVEIRA, 2009, p. 6)

Diante dos itens 1 e 2 da afirmação de Oliveira (2009), percebemos que para as atividades de linguagem se constituírem em processos de letramento necessitam ter vínculos direto com o contexto e com a vida das pessoas. No caso da educação hospitalar, levar em consideração esse contexto especial e inclusivo e a relação entre o professor deslocado para esse meio específico e o aluno-paciente é ancorar-se na proposta de *letramentos ideológicos* de Street (2014), a qual privilegia a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos. Pensar as práticas de letramento em ambiente hospitalar a partir desse modelo exige a compreensão de um processo inclusivo, pois esses evidenciam a ação direta de tornar a pessoa com uma necessidade educacional específica incluída na vida social (principalmente nesse outro contexto em que está temporariamente) e nos sistemas de acesso ao conhecimento.

4.2 Letramento escolar: multiletramentos

Pensar no letramento escolar significa tomar um processo que compreenda o sentido, numa determinada situação, de um produto cultural não só escrito (letra), como tradicionalmente se concebia o letramento, mas produtos que se utilizam de várias linguagens, que articulam múltiplas semioses (imagem fixa, em movimento, som, cores etc.), que advém de várias instâncias sociais, valorizadas ou não. Significa pensar nos seus objetos de ensino, como esses são incorporados no processo de escolarização do letramento. Significa também

tomar como parâmetro os vários contextos em que esse letramento pode ser institucionalizado como fenômeno escolar, como é o caso da educação hospitalar, foco deste trabalho.

Diante dessa perspectiva, delimitamos algumas categorias que privilegiam o viés da escolarização do letramento e associamos a algumas respostas dos professores que participaram da pesquisa. A primeira categoria a ser analisada nessa direção é a que coloca os *multiletramentos* (ver ROJO; MOURA, 2012) como foco de discussão, dando ênfase a um dos pontos desse fenômeno: o uso das múltiplas semioses de realização das linguagens.

Segundo Rojo (2012), o conceito de multiletramentos engloba as atuais discussões referentes aos novos estudos do letramento, dando ênfase não só à multiplicidade e variedade das práticas letradas da nossa sociedade, mas também fazendo referência à multiplicidade cultural e semiótica de constituição dos textos, bem como a uma gama de suportes e meios de circulação dos textos e dos processos comunicativos. Resumidamente, essa concepção de letramento aborda tanto a multiplicidade de práticas letradas (jornalísticas, do cotidiano etc.), a imbricação entre as várias semioses (verbais e não verbais), como a multiplicidade cultural de usos da linguagem (letramentos locais, marginalizados, dominantes etc.). É uma perspectiva que pensa, sobretudo, numa “pedagogia para os multiletramentos”.

A resposta selecionada para esta categoria vem carregada de conceitos e de elementos que remetem ao processo de letramento escolar, sobretudo, ao conceito de multiletramentos – “linguagem verbal com as outras linguagens”; “múltiplas linguagens”; “arte, música, cinema, fotografia, semiologia, vídeos, publicidade, quadrinhos, multimídia”. Isso é bastante relevante, considerando que essa perspectiva dos novos letramentos é de suma importância para a escolarização contemporânea. “Hoje, no Brasil, é não só perfeitamente possível, como desejável a adoção de uma didática dessas [pedagogia dos multiletramentos]” (ROJO, 2012, p. 31).

Considerando-se que o letramento e as práticas discursivas devem propiciar ao educando, além dos textos escritos e falados a integração da linguagem verbal com as outras linguagens, as situações diversas de conhecimentos nas aulas devem ter relações dialógicas. Isso evidencia-se nas leituras de múltiplas linguagens (arte, música, cinema, fotografia, semiologia, vídeos, publicidade, quadrinhos, multimídia, etc) usados nas aulas de maneira a envolver os alunos em diálogos intertextuais. Esse envolvimento de atitude responsiva a outro texto e contexto, aparecem dessa forma em situações de prática social, desde que envolvam situações cotidianas em que os educandos possam entender, interagir e responder criticamente às necessidades sociais, como sujeitos atuantes na sociedade. Quando é realizada com propriedade a leitura de

múltiplas linguagens durante as aulas, por si só se evidencia com prática discursiva social pois envolve o sujeito com todas as condições sociais, culturais, políticas, cognitivas e linguísticas em que está inserido. (Nre – Ctba 04).

Nessa atitude responsiva do professor, percebemos, claramente, sua intenção de trazer a “novidade” dos multiletramentos, porém visto somente pelo viés da multiplicidade semiótica e diversidade de meios e suportes de veiculação dos textos. O problema é quando se reduz a visão a um único enfoque: *Quando é realizada com propriedade a leitura de múltiplas linguagens durante as aulas, por si só se evidencia com prática discursiva social pois envolve o sujeito com todas as condições sociais, culturais, políticas, cognitivas e linguísticas em que está inserido*. Nesse final, o professor é categórico ao atrelar o desenvolvimento de práticas letradas no ambiente escolar à “leitura de múltiplas linguagens”, desconsiderando, em certa parte, os letramentos canonizados pela tradição escolar. Ou seja, não podemos “abraçar o novo” e “jogar fora o velho”.

Outro ponto de interpretação no discurso do professor é a presença da *voz social da academia*, retomada pelo discurso oficial da educação linguística, quando o professor menciona conceitos como “múltiplas linguagens”, “intertextualidade” (*diálogos intertextuais*), “dicotomia entre língua falada e língua escrita” (*textos escritos e falados*), “atitude responsiva”. Como não estamos analisando a prática do professor, mas seu discurso, materializado em suas respostas, não temos como verificar se esses conceitos são realmente transpostos didaticamente para o contexto da escolarização hospitalar, porém, já é relevante constatar que o professor associa o letramento escolar a uma visão mais pluralista e contextual da língua.

Numa perspectiva polifônica, vemos que a *voz social* dos textos prescritivos das DCE se cruza com a voz do autor do texto, sem que haja uma referência explícita, já que o professor não cita o documento oficial que respaldou a sua fala, como podemos verificar nesses trechos das DCE:

O professor de Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital, etc). Sob o exposto, defende-se que as práticas discursivas abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens (multiletramentos). (PARANÁ, 2008, p. 50)

Enfim, a resposta redigida deixa claro que há o domínio do texto oficial e prescritivo claramente marcado no uso do modalizador *deve* (“*devem*”, utilizado duas vezes) que aponta

para aspectos do conteúdo temático voltado para a prescrição que está implícita no discurso das DCE.

4.3 Letramento escolar: “Novos” objetos de ensino da língua

Pensar em processos de letramento a partir de “novos” objetos que os documentos oficiais da educação, ancorados em estudos linguísticos diversos, trazem para o âmbito do ensino da Língua Portuguesa requer que entendamos esse novo cenário para o qual esses “novos” objetos se encaminham. Um cenário marcado pela fenômeno da “democratização do ensino”, a partir do qual a escola pública começou a receber alunos oriundos de diversas classes sociais. Ela deixou de ser elitizada e precisou adequar-se ao novo contexto. Para além desse fenômeno, a sociedade mudou, em todos os aspectos: culturais, linguísticos, políticos, dentre outros. As novas tecnologias da informação e comunicação trouxeram inovações que revolucionaram a forma como interagimos com o mundo, como adquirimos informações etc.; com isso nossos jovens também não são mais os mesmos. Nesse sentido, como os objetos e metodologias de ensino poderiam ser os mesmos? É nesse bojo de mudanças que o texto passa a ter um lugar central no ensino da língua. É a partir dele que buscamos respaldo para analisar as respostas enquadradas nessa categoria.

Primeiramente, trazemos respostas que focam um dos objetos discursivos mais discutidos na atualidade: os gêneros textuais/discursivos. Pensar nesse objeto implica na compreensão de que os letramentos são sempre situados e de que o sujeito precisa se apropriar de um gênero (como produtor ou leitor) para ser letrado na prática de linguagem da qual ele emerge. Nesse sentido, privilegiamos nessa categoria respostas que dessem indícios desse letramento situado.

Na resposta do professor Nre-U.V.-01 há uma menção muito clara dos gêneros trabalhados: bilhetes, listas, cartas, letras de música; e também uma ênfase na produção escrita, apontando que o domínio da escrita por meio de diferentes gêneros textuais favorece o processo de letramento. Interessante como o professor, na sua atitude responsiva, simplifica sua resposta, ao mencionar os gêneros que abordou no trabalho com a produção escrita, como se o nome do gênero já bastasse para “provar” que trabalha numa perspectiva de letramento.

Já trabalhei a produção de bilhetes, listas de supermercado (para os que estavam em estágio inicial de produção escrita), mas as cartas que escrevem para seus familiares, com letras de música. (Nre – U.V. 01)

O texto do professor Nre-U.V.- 01 remete à linguagem no seu contexto de uso – “*Já trabalhei a produção de bilhetes, listas de supermercado*”. O uso do tempo verbal “pretérito” reforça a ideia de que não é uma prospecção, mas um relato, algo que realmente foi realizado. Este é um professor que demonstra claramente uma prática voltada para o letramento dos seus estudantes, no entanto, seu o relato não deixa evidente o trabalho na educação hospitalar, embora quando ele diz “cartas que escrevem para os familiares” pode estar fazendo referência a esse contexto. Aliás, essa é uma prática de letramento escolar bastante valorizada na educação hospitalar, pois tem significação social para o aluno desse contexto.

Um elemento que chama a atenção na resposta do professor Nre-U.V.- 01 é o uso do verbo no passado “já trabalhei”, como se não fosse necessário dar continuidade ao estudo da linguagem enquanto prática social, parece que as relações com a prática foram muito bem-feitas pelos exemplos citados “produção de bilhetes, listas de supermercado, cartas a família e letras de música”, mas na atualidade a realização deste trabalho não é possível ou é difícil ou ainda a professora está afastada do seu ambiente de trabalho etc.

O professor Nre-U.V.-02 traz na textualidade da sua resposta a expressão “novos conhecimentos”, por isso, *a priori*, o enquadrámos nesta categoria.

A construção de “novos” conhecimentos de maneira que desperte o interesse com liberdade, dinamismo e incentivo, fazendo com que se torne um aprendizado desejado sem tantas cobranças e regras gramaticais. (Nre – U. V.02).

Na resposta deste professor, há um conjunto de elementos que podem ser percebidos e pensados sobre sua prática. Quando o professor afirma que pensa sobre *A construção de “novos” conhecimentos*, indica que o seu objeto de estudo tem relação com as práticas de letramento e que, ao se referir a esses objetos utilizando o termo “*novos*”, marcado com aspas, pode estar se referindo a qualquer um dos “novos” objetos/saberes/perspectivas teórico-metodológicas de ensino da língua trazidos por documentos oficiais da educação ou por pesquisas científicas, como: letramentos, textos, parâmetros de textualidade, gêneros, discursos etc. Isso fica evidente quando ele contrapõe esses conhecimentos à excessiva cobrança da escola a “regras gramaticais”.

Na segunda parte da resposta construída pelo professor Nre-U.V.-02 o mesmo faz referência de modo muito sutil a um aprendizado que tenha sentido, que seja útil para o estudante – *fazendo com que se torne um aprendizado desejado* – e, na sequência, discute a

questão gramatical – *sem tantas cobranças e regras gramaticais*. Esse discurso traz à tona o que, em certo sentido, as pesquisas sobre letramento vêm apontando: o fato de que não há necessidade de um ensino exaustivo de regras gramaticais para se desenvolver múltiplos letramentos, ou seja, para que nossos alunos se tornem bons leitores e produtores de textos. Isso é bem mais contundente no cenário da educação hospitalar, onde os alunos têm condições especiais e precisam, muitas vezes, ser atendidos pela mediação do lúdico ou de recursos especiais que não prejudiquem sua enfermidade.

O texto do professor Nre-U.V.-02 apresenta um discurso bem afinado com as teorias atuais de letramento e ensino de línguas. Em poucas palavras esse professor consegue apresentar um conjunto de elementos que estão presentes nas discussões atuais de linguagem. Estão presentes na fala dele as noções de gênero, de análise linguística, de letramento e do ensino dosado de gramática.

O terceiro texto analisado neste conjunto de resposta, do professor Nre-Ctba-03, traz dois conceitos linguísticos importantes como elemento de discussão nos processos de letramento: visão de mundo e variação linguística (diferença entre norma-padrão, culta e popular) – embora tenha usado a expressão “*linguagem culta...*”.

Ao ensinar o aluno propomos condições de que ele veja o mundo, discutindo o que se passa a sua volta e através da linguística o professor entende a forma de comunicação, linguagem culta, padrão ou popular. (Nre – Ctba 03)

Neste texto do professor Nre-Ctba-03 há novamente a menção às discussões sobre o objeto de ensino da língua. Embora ele afirme que o professor entende a *forma de comunicação, a linguagem culta, padrão ou popular*. Há uma proposição de um processo de letramento subentendido na expressão *propomos condições de que ele veja o mundo, discutindo o que se passa a sua volta*; há clareza do professor de que o ensino da linguagem envolve a prática social. Ele envolve no seu texto a questão da ciência linguística – *através da linguística o professor...* –, porém, não podemos esquecer que essa ciência apenas nos dá ferramentas para estudarmos a língua, para compreendê-la, mas ela não pode ser tomada como o “meio” para se atingir o letramento, como parece demonstrar a fala do professor. Esse professor relaciona também o letramento às variedades linguísticas, no entanto, menciona muitos conceitos, mas só menciona, não relata como aplica isso em suas aulas. Portanto, interpretamos que sua atitude responsiva é desviada da questão principal, pois ele não responde realmente a questão proposta: é como se ele ficasse “dando voltas” e pensando sobre o que foi questionado.

O fato que chama a atenção na resposta do professor Nre-Ctba-03 é a despersonalização do discurso do professor que ocorre pelo uso da terceira pessoa do singular numa situação de resposta pessoal –...*através da linguística o professor entende...* Há uma referência à figura do professor como sendo outro e não o dono do discurso. É esse “outro professor” que tem o olhar sobre a linguística, a comunicação e a linguagem. O uso do verbo (propomos) deixando subentendido o pronome de primeira pessoa do plural “nós” complexifica ainda mais esse discurso. Quem são os sujeitos que compõem esse “nós” representado no verbo? A que conjunto esse professor se refere nessa relação dialógica? Há algumas possibilidades para a leitura desse plural: pode ser a equipe de professores que atua no hospital, pode ser uma interlocução com o pesquisador ou ainda ser uma referência ao coletivo de professores de Língua Portuguesa. O interessante aqui é perceber que o depoente usa recursos diferentes para determinar a responsabilidade enunciativa do referente “professor”.

4.4 Letramento escolar: contexto da educação hospitalar

Para Kleiman (1995), as práticas de letramento são plurais, determinadas socialmente, histórica e culturalmente, e compreendidas a partir de uma relação contínua entre práticas sociais orais e escritas que exploram o universo da escrita. O ambiente hospitalar determina os processos de letramento que nele devem ser priorizados. Há neste espaço uma gama de conhecimentos e conceitos que exigem um letramento situado para a compreensão da situação global e que envolvem tanto as crianças e adolescentes como seus familiares e acompanhantes.

A escolarização é do ponto de vista coletivo o mecanismo mais eficaz de promoção de inclusão social, no entanto, este ponto de vista só se concretiza se a escola considerar de fato o seu papel diante dos eventos e práticas sociais de letramento.

A primeira resposta selecionada para esta categoria apresenta um misto de elementos a serem pensados e discutidos.

Todas as situações de aprendizagem que fazem sentido para o estudante evidenciam o uso da língua em situação de prática social. Exemplo: quando ele consegue resolver situações-problemas enviados pela escola de origem, mantendo vínculo com seus pares, seja da enfermaria ou da escola, através da realização das mesmas atividades, apropriando-se do conteúdo, o que lhe propicia realização pessoal, porque ele se sente pertinente ao mundo que o cerca; o que lhe confere a ideia de ser um cidadão inserido. Este aspecto da escolarização hospitalar provoca no estudante um benefício emocional muito significativo. (Nre – Ctba 06)

Nesta resposta, o professor dá ênfase à atividades didática que podem se caracterizar por eventos de letramentos que ocorrem na escolarização hospitalar, o que é bastante válido, já que, muitas vezes, o professor não vê esse contexto como propiciador de desenvolvimento de práticas letramentos. Compreende que esses precisam “fazer sentido para o estudante”, fato esse que é bastante relevante, visto que o aluno se encontra em uma situação “especial”. Julgamos, porém, que para as atividades se tornarem realmente eventos de letramento precisam ter relação direta com alguma prática de linguagem de referência, não basta que sejam “indicados pela escola de origem”.

[...] aprender o letramento não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender um processo. Todo letramento é aprendido num processo específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação (STREET, 2014, p. 154).

Os processos de letramento emergem das relações diretas entre as pessoas e a linguagem; no caso da educação hospitalar, entre o professor desse contexto e o aluno-paciente. Ou seja, o pertencimento a que se refere o professor muda de foco quando o aluno é hospitalizado. Ele deve se sentir integrado àquele ambiente, mesmo sem perder os vínculos com a escola de origem. Por isso é importante que o significado parta também daquele contexto e não somente do meio escolar de origem do aluno.

Além disso, podemos discutir sobre a “tarefa escolar” pontuada pela professora. Por si só ela não se constitui em um evento de letramento, pois há conteúdos que isolados, que não possuem nenhum significado ou sentido, seguem apenas uma rotina de exercícios escolarizados. O discurso desse professor evidencia que embora ele tenha noção do conceito de letramento, as atividades que cita como exemplo do que seria o letramento em situação de escolarização hospitalar ainda não indicam a passagem da teoria para a prática em sala de aula.

Por outro lado, não há como ter a certeza de que o estudante tenha discernimento do que é importante para o seu desenvolvimento linguístico e intelectual. Muitas práticas que *a priori* não fazem sentido para o estudante, são essenciais para o processo de aprendizagem: há objetos de ensino, por exemplo, que são importantes para a formação da consciência e o desenvolvimento crítico do sujeito leitor e produtor de textos e que os estudantes não compreendem sua importância.

O discurso do professor Nre-Ctba-06, mesmo trazendo em evidência a educação hospitalar, demonstra uma mistura de concepções: o uso da expressão “*todas as situações de*

aprendizagem”, de forma genérica, não tem relação direta com o uso da língua em situação de prática escolar hospitalar. O professor afirma que “*Todas as situações de aprendizagem que fazem sentido para o estudante evidenciam o uso da língua em situação de prática social*”: essa afirmativa é um pouco utópica, pois muitas situações de aprendizagem podem fazer sentido para um aprendiz, mas nem sempre elas estarão relacionadas ao uso da língua. O uso de frases declarativas como “...o que propicia...”, “...o que lhe confere...”, “...provoca no estudante...” imprimem ao texto um caráter de verdade absoluta. Entretanto, “a verdade” do texto é desconstruída pelo caráter genérico do início do texto.

Pensando numa prática de letramento situada na educação hospitalar e considerando todo o contexto diferenciado de abordagem e de ensino de língua, o professor Nre-Mar-01 conseguiu estabelecer uma pequena relação na sua resposta entre a prática social e o contexto de atuação.

Os próprios relatos do educando quando questionado sobre os conteúdos que estava estudando em sua escola de origem, através da primeira abordagem e do preenchimento da ficha perfil que utilizamos, o diálogo estabelecido entre professora e educando, família e os profissionais da saúde. (Nre – Mar. 01)

Embora a referência ao contexto seja sutil, a resposta do professor apresenta um ponto de vista muito interessante, o de que esse letramento já começa no uso da linguagem que, *a priori*, parece apenas relacionado a questões da própria hospitalização, mas, na verdade, perpassa toda trajetória do estudante. Outro fator interessante, que envolve a prática social e o trabalho com a linguagem é a coleta de informações sobre esse sujeito da educação – *Os próprios relatos do educando quando questionado sobre os conteúdos que estava estudando em sua escola de origem*; tanto o relato proposto como a escuta do estudante demonstram um olhar de quem promove letramentos situados no contexto da educação hospitalar. Essa escuta é essencial para o início do vínculo entre novo professor (o professor que irá atender o aluno no hospital) e o aluno em situação especial.

O termo “escuta pedagógica”, citado pelo professor Nre-Mar-01, é um termo explicitado por Ceccim (2010), que defende e explica a sua conceituação.

O termo “escuta pedagógica” foi proposto por mim em 1997 ao organizar o livro *Criança Hospitalizada: atenção integral como escuta à vida e retomado em três publicações: Revista Pátio (1999), Revista Integração (1999a) e Revista Temas sobre o Desenvolvimento (1999)*. A palavra escuta diferencia-se da palavra audição. Enquanto a última se refere a um dos órgãos do sentido, a captação dos sons ou a sensibilidade do ouvir, a primeira se refere à captação

das sensações do outro, realizando a integração ouvir-sentir. A associação com a palavra “pedagógica” sugere que este ouvir-sentir decorre de uma sensibilidade aos processos psíquicos e cognitivos experimentados pelo outro, no caso, a criança hospitalizada. (CECCIM, 2010, p. 34)

Ao utilizar o termo “escuta pedagógica” Ceccim (2010), refere-se à capacidade do professor de compreender a criança na sua totalidade e de ser capaz de ler todo contexto que lhe foi imposto pela doença e pelo tratamento altamente agressivo em alguns casos. Em outras palavras o termo quer significar a capacidade do professor de compreender o estado e as condições de aprendizagem da criança hospitalizada.

Na sequência do relato, o professor Nre-Mar-01 aponta que *o diálogo estabelecido entre professora e educando, família e os profissionais da saúde* faz parte da sua proposta de ensino, deixando evidente uma prática situada de letramento que contempla todos os envolvidos no processo de atendimento a este estudante que está no momento em tratamento de saúde. Para Fontes (2005), a escuta pedagógica e o diálogo são a base da educação hospitalar:

A escuta pedagógica diferencia-se das demais escutas realizadas pelo serviço social ou pela psicologia no hospital, ao trazer a marca da construção do conhecimento sobre aquele espaço, aquela rotina, as informações médicas ou aquela doença, de forma lúdica e, ao mesmo tempo, didática. Na realidade, não é uma escuta sem eco. É uma escuta da qual brota o diálogo, que é a base de toda a educação. (FONTES, 2005, p. 123-124)

O papel docente, no contexto da educação hospitalar é o de articular escuta pedagógica e diálogo para a produção de conhecimento significativo e científico que seja capaz de articular todos os elementos do contexto hospitalar.

4.5 Letramentos voltados a instâncias sociais determinadas

Outro elemento que surgiu nas respostas dadas pelos professores foi a questão do letramento como elemento muito específico, voltado para certas instâncias sociais. Na resposta do professor Nre-Ctba-02), há claramente a ideia de que se faz letramento apenas com *textos reflexivos* e com temática voltada para *a escolarização e cidadania*, embora o desenvolvimento da cidadania esteja relacionado com os processos de letramento, isso não se faz apenas com textos específicos.

Textos reflexivos sobre escolarização e cidadania. (Nre – Ctba 02).

Apesar de a resposta ser extremamente sucinta há nela um revozeamento do texto prescritivo oficial, a fala do professor apresenta resquícios do que diz a DCE de Língua Portuguesa em relação a um dos objetivos do ensino: inserção social e exercício da cidadania.

É na escola que um imenso contingente de alunos que frequentam as redes públicas de ensino tem a oportunidade de acesso à norma culta da língua, ao conhecimento social e historicamente construído e à instrumentalização que favoreça sua inserção social e exercício da cidadania. (DCE – PARANÁ, 2008, p. 53)

O estranho é que o professor propõe trabalhar textos “sobre” a cidadania e não que o letramento escolar possa dar acesso ao aluno ao exercício pleno da sua cidadania. No texto do professor, a cidadania parece entrar como um conteúdo, o que é totalmente equivocados. Isso acontece também com a “escolarização” – ele fala em textos “sobre” a escolarização, mas o que seria isso? A escolarização como conteúdo? Para além da textualização da resposta, talvez, o professor tivesse querendo colocar a importância de se pensar em processos de letramento escolarizados que colocassem em evidência a importância de inserir o aluno nas discussões sociais, de forma reflexiva e agentiva, para que ele pudesse assumir, fora da escola um papel atuante como cidadão responsável e consciente.

5 Considerações finais

Este artigo se propôs a analisar uma das respostas apresentadas a professores do SAREH, que trazia, primeiramente, uma definição de letramento de Soares (2004) para, então questioná-lo: “Que situações de sua aula indicam o uso da língua numa situação de prática social?” As dez respostas obtidas foram analisadas à luz de seis categorias de conteúdo delimitadas pela pesquisa, a partir de observações preliminares: 1) letramento sem escolarização; 2) letramento escolar: “novos” objetos do ensino da língua; 3) letramento escolar: multiletramentos; 4) letramento escolar: contexto da educação hospitalar; 5) letramentos voltados a instâncias sociais determinadas.

As discussões foram encaminhadas a partir dessas categorias, que nos deram respaldo para levantar algumas considerações, que, no trabalho de Mestrado servirão de base para a elaboração de orientações teórico-metodológicas para os professores de Língua Portuguesa que trabalham nesse contexto.

De forma geral, os discursos dos professores fazem um diálogo com os estudos sobre letramentos, pautadas, em grande parte, nas Diretrizes Curriculares de Estado do Paraná (DCE – PARANÁ, 2008), cuja proposta “dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva. Tal ênfase traduz-se na adoção das práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico” (PARANÁ, 2008, p. 48). Logo, se as práticas são o ponto central do trabalho com a língua, elas são também geradas pela interação entre os sujeitos.

As análises mostram que há uma diversidade de enfoques nas respostas do professor, mas, de forma, geral, é possível perceber que todos associam a língua a uma situação de uso, a uma prática social, aproximando-se com as discussões teóricas sobre letramento. Alguns são bastante genéricos na sua atitude responsiva, e não se assume como professores de linguagem, pois não associam, no seu discurso, as práticas sociais de uso da linguagem ao contexto de ensino-aprendizagem. Isso mostra como a identidade de professor de linguagem parece estar um pouco comprometida.

Por outro lado, são poucos os que fazem menção, também, ao contexto específico no qual atuam – a educação hospitalar. Isso é bastante preocupante, pois é nesse contexto que as práticas de letramentos devem ser concretizadas. Assim, mais preocupante ainda é essa fragilidade na incorporação do papel de professor de linguagem da educação hospitalar.

Acreditamos que as aulas de Língua Portuguesa na educação hospitalar podem ser um momento privilegiado de desenvolvimento de eventos de letramento, mas para isso o professor precisa ter uma boa formação, tanto em relação à disciplina que ministra como em relação à atuação nesse contexto singular e especial, que é a educação hospitalar. Nesse sentido, pensar em políticas de formação e valorização para esses profissionais se faz não só necessário, mas, sobretudo, urgente.

Referências

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, Edições 70, 2011.

BARROS, E. M. D. O gênero textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura midiática. In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos escolares**. Campinas: Pontes, 2014. p. 137-168.

BATISTA JR, J. R. L. **Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular: identidades e letramentos.** 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo, EDUC, 1999.

CECCIM, R. Classes educacionais hospitalares e a escuta pedagógica no ambiente hospitalar. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao SAREH. Curitiba: Seed-PR., 2010. (Cadernos temáticos).

FONTES, R. S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 29, p. 119-138, maio-ago. 2005.

KLEIMAN, Â. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, Â. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, Â. B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas.** São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

KLEIMAN, Â. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MOLLICA, M. C. M.; SILVA, C. A. P. P. G. O. Letramento de sujeitos típicos e atípicos. In: PALOMANES, R.; BRAVIN, A. M. (Org.). **Práticas de ensino do Português.** São Paulo: Contexto, 2012.

MOLLICA, M. C. M.; SILVA, C. A. P. P. G. O. **Fala, letramento e inclusão social.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2009.

ORLANDI, E. P. A análise do discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 1., 2003, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead1.html>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre, Artmed, 2007.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa.** Curitiba: SEED, 2008.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In: FREIRAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (Org.). **Leitura e escrita na formação de professores.** São Paulo: Musa/UFJF/INEPCOMPED, 2002. p. 31-52.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, M. B. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, fev. 2004. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

Artigo recebido em: 21.07.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016

Análise de discurso crítica e o anúncio publicitário em sala de aula **Critical discourse analysis and advertisement in the classroom**

Caroline Costa Silva*

RESUMO: Este estudo apresenta os resultados da aplicação/análise de uma proposta de leitura e escrita do gênero anúncio publicitário para alunos do Ensino Fundamental, 9º ano, com o objetivo de desenvolver leitores críticos e reflexivos. Na construção desse material, baseei-me na Análise de Discurso Crítica e na abordagem de ensino de gêneros da Escola de Sydney. A escolha dessas concepções deve-se ao fato de que se preocupam tanto com os aspectos linguísticos quanto com os aspectos sociais que norteiam a linguagem. Optei por utilizar o gênero anúncio publicitário, situado no contexto da Ditadura Militar Brasileira, a fim de resgatar a memória e a história do país. Quanto à metodologia, utilizei a etnografia crítica para a coleta de dados; e, para a análise, a Análise de Discurso Crítica. Os resultados demonstraram que os estudantes utilizaram com mais eficiência o sistema de escolhas disponíveis para a construção de seus discursos, bem como desenvolveram uma consciência crítica, conhecendo/reconhecendo seu passado, a sua identidade nacional. Ademais, a problematização das práticas discursivas permitiu uma discussão proveitosa em direção ao desvelamento de discursos ideológicos que mascaram relações de poder, possibilitando aos sujeitos/alunos questionar, lutar, ou aceitar conscientemente, as ideologias presentes nos mesmos discursos. Considero que as intervenções realizadas possibilitaram resgatar a memória, a história do país, e também, proporcionaram o desenvolvimento da formação da consciência linguística crítica do aluno.

Palavras-chave: Análise de Discurso Crítica. Gênero discursivo. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT: This article reports on the results of applying a reading and writing proposal for the advertisement genre with a view to developing critical and reflexive readers amongst 9th-grade students in the middle school. I drew on Critical Discourse Analysis and on the Sydney School approach to genre teaching to build this proposal. I chose such conceptions because they are concerned with both linguistic and social aspects underlying language in use. I used the advertisement genre as realized in the Brazilian Military Dictatorship, in order to retrieve the country's memory and history. As for the methodology, I used the critical ethnography to collect data and the Critical Discourse Analysis to analyze data. The results showed that students used the available choices in the system more effectively to construe their own discourses, and developed a critical consciousness in recognizing their past and their national identity. Moreover, the questioning of discursive practices allowed for a fruitful discussion towards the unveiling of ideological discourses that conceal power relations, giving the subjects/students the possibility to put in question, contest or even consciously accept the ideologies present in such discourses. I consider the interventions paved the way to retrieve the country's memory and history, as well as to develop a conscious and critical linguistic education of students.

Keywords: Critical Discourse Analysis. Genre of discourse. Portuguese language teaching.

* Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

1 Introdução

O presente artigo é parte do resultado de minha pesquisa do mestrado profissional em Letras que concerniu em uma proposta didática de Língua Portuguesa, para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A intenção da pesquisa foi contribuir com as práticas de ensino-aprendizagem, levando os alunos a refletirem quanto aos aspectos relacionados ao uso da linguagem, e também quanto às relações de dominação imbricadas em um contexto discursivo, adotando, para isso, o gênero anúncio publicitário. Para isso, adotei a concepção de gênero da Análise de Discurso Crítica, baseada em Fairclough, e a concepção de ensino de gêneros da Escola de Sydney.

A Análise de Discurso Crítica, doravante ADC, por ser uma teoria e um método que associa as ciências sociais à linguística, consegue compreender melhor as questões ideológicas, as questões de poder, e também as questões linguísticas que envolvem o texto desde sua produção, distribuição e consumo. A Escola de Sydney, por tornar visível para os estudantes que os traços linguísticos estão relacionados ao contexto e à função social, apresenta os gêneros como peça fundamental para o letramento.

A escolha do gênero anúncio publicitário deve-se por ele estar presente no cotidiano dos alunos. Diariamente, eles consomem esse gênero, sem questionar o que leram. Desse modo, vi a necessidade de discutir sobre o anúncio publicitário e o anúncio de propaganda que influencia diretamente o ânimo das pessoas no sentido de levá-las a adquirir um produto que anuncia, retratando ideias, valores, modos de pensar e agir dominantes de determinado grupo.

Mediante isso, contei com a contribuição de Fairclough (2001, 2003), Lima (2014), Ramalho e Resende (2011), dentre outros para a realização deste artigo.

2 Pressupostos teóricos

Apresento, a seguir, os pressupostos teóricos utilizados para a elaboração da proposta didática. O referencial está dividido em seções, sendo elas: a Análise de Discurso Crítica, Ideologia e os modos de operação segundo Thompson, a Escola de Sydney e o gênero Anúncio Publicitário.

2.1 A Análise de Discurso Crítica

A ADC consiste em uma teoria e um método que une a ciência linguística e as ciências sociais. Essa teoria surgiu a partir da discussão de um grupo de estudiosos em Amsterdam que buscavam teorias e métodos para análise de discursos. A ADC, portanto, insere-se na tradição da Ciência Social Crítica e sua característica transdisciplinar é explicada por não haver fronteiras epistemológicas rígidas. As teorias sociais são utilizadas para subsidiar a sua abordagem sociodiscursiva.

O presente estudo se baseia na teoria faircloughiana que busca uma transformação nas relações de poder através da linguagem. Para ADC, a linguagem é parte irredutível da vida social que se manifesta como discurso: “como uma parte irredutível das maneiras como agimos e interagimos, representamos e identificamos a nós mesmos, aos outros e a aspectos do mundo por meio da linguagem” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 15).

De acordo com essa abordagem, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social, ao mesmo tempo em que contribui para a constituição dela. Segundo Lima (2014, p. 65), “o discurso molda a sociedade e também é moldado por ela por meio de relações de classe, gênero, raça ou por contextos e instituições, como, por exemplo, a escola”. Dessa forma, foi observado que a visão constitutiva do discurso é formada por várias dimensões, haja vista o discurso constituir o ‘eu’, as relações sociais e a construção de sistemas de conhecimento.

Cumprir destacar também que o discurso é concebido em uma estrutura tridimensional, ao mesmo tempo em que é texto, também é prática discursiva e prática social. Ao se analisar essa estrutura, é possível perceber que o discurso não é uma atividade puramente individual ou uma atividade, reflexo de situações variacionais, mas sim uma atividade cujos participantes utilizam-se de recursos intrínsecos e de recursos que lhes são socialmente pré-determinados por usos e costumes.

O primeiro elemento da concepção tridimensional, o texto, é a análise das propriedades formais que o compõe e de seus significados. Para fazer a análise dessa dimensão, o analista deve observar quatro itens: vocabulário, gramática, coesão e, por fim, estrutura do texto.

O vocabulário consiste na investigação das escolhas lexicais feitas pelo produtor do texto, o motivo dessas escolhas e o sentido que elas trazem ao texto. A gramática analisa se as escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações resultam em escolhas de significado/construção de identidades sociais, relações sociais. A coesão é a ligação entre as orações em que se observa o sentido atribuído ao discurso no uso desta. Por último, a estrutura

textual refere-se às propriedades organizacionais do texto, as maneiras ou ordens em que os elementos são combinados para formar o gênero.

O segundo, a prática discursiva, analisa a força dos enunciados, os processos de produção (quem produziu), de distribuição (onde está o texto, em que seção, é com imagem ou sem) e o consumo (individual ou coletivo), bem como questões voltadas à intertextualidade, interdiscursividade¹ e força dos enunciados.

O último, a prática social, focará em questões voltadas à ideologia e à hegemonia. Nessa última dimensão é possível identificar as identidades, as práticas e relações sociais, bem como elas se constituem e se configuram.

O conceito de ideologia está atrelado nas práticas sociais. Esse conceito, para a ADC, baseando-se na perspectiva teórica de Thompson (1995), é um instrumento que serve para assegurar uma ideia, um valor de um grupo particular, disseminando-os como se fosse a única representação de mundo possível e legítima.

Muitos dos discursos produzidos levam a naturalização de aspectos da realidade, como algo do senso comum. É exatamente sobre o senso comum que se deve realizar um novo olhar e percebê-lo em todas as suas dimensões. Várias pessoas não têm consciência de que suas práticas do dia a dia são investidas de ideologias alheias, que são colocadas como suas.

A ideologia se coloca como instrumento de manutenção das relações de dominação, portanto, deve-se problematizá-la e desvelá-la. Logo, devemos desnaturalizar o senso comum para rompermos e nos desvencilharmos dos sentidos ideológicos que contribuem na distribuição desigual de poder.

Para Fairclough, essa visão de uma ideologia estável em que os sujeitos não têm consciência de que suas ações são impostas e moldadas por outro poder não deve ser enfatizada. Para ele, o sujeito ao mesmo tempo em que sofre determinações, trabalha sobre as estruturas com objetivo de modificá-las. Ele discorda da ideia da teoria de Althusser, em que o sujeito é dominado e vigiado pelos Aparelhos Ideológicos do Estado, que impõe e determina as suas ações.

O crítico afirma que:

¹ Intertextualidade é basicamente a propriedade que têm textos de ser cheio de fragmentos de outros textos e a interdiscursividade consiste na constituição heterogênea de textos por meio de elementos (tipos de convenções) das ordens do discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 114).

As ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e, à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia. Portanto, não aceito a teoria de Althusser (1971) de 'ideologia em geral' como forma de cimento social que é inseparável da própria sociedade. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121)

Diante disso, observei que o sujeito não é um indivíduo dependente e condicionado a fatores externos. Ele se estabelece em uma situação intermediária, ao mesmo tempo em que é envolvido nas práticas ideológicas, ele trabalha contra elas com o intuito de transformação social.

As dimensões do discurso, bem como alguns conceitos apresentados, são importantes para se compreender como é realizada a construção das mensagens e perceber o papel das ideologias que foram embutidas nos gêneros. A ADC se preocupa em defender a relação dialética entre discurso e sociedade, assim estudando e analisando os discursos para que aconteça a mudança discursiva e, conseqüentemente, a mudança social.

A seguir tratarei sobre o conceito de ideologia de Thompson (1995), observado por Fairclough, e utilizado por mim na elaboração da proposta de ensino.

2.2 Ideologia e modos de operação segundo Thompson

Fairclough (2001) afirma que as ideologias são construções/representações da realidade que contribuem na produção/reprodução ou transformação das relações de dominação. Esse conceito advém dos estudos de Thompson (1995) que propõe um sentido negativo para o conceito de ideologia. Thompson afirma que “estudar ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação” (1995, p. 76). Dessa forma, Thompson destaca que a ideologia é uma maneira de estabelecer e sustentar relações de dominação para a manutenção de uma classe ou indivíduo no poder.

Thompson (1995, p. 81-9) apresenta cinco modos de operação da Ideologia: *legitimação*, *dissimulação*, *unificação*, *fragmentação* e *reificação*. Cada modo possui estratégias típicas de construção simbólica, que servem para exemplificar circunstâncias que podem estabelecer ou subverter relações de dominação.

O primeiro modo, a *legitimação*, consiste em apresentar as relações de dominação como legítimas, ou seja, como justas e dignas de apoio. A *legitimação* é um modo de operação que possui três estratégias de construção simbólica: a *racionalização*, construção de uma cadeia de

raciocínio, baseando-se em aspectos legais; a *universalização*, interesses particulares são generalizados, apresentando-se como benéfico e de interesse de todos; e a *narrativização*, a força de histórias do passado que legitimam o presente.

O segundo modo de operação é a *dissimulação* que oculta, nega ou obscurece os fatos ou os representa de forma que desvie nossa atenção. A dissimulação opera através das seguintes categorias: *deslocamento*, *eufemização* e *tropo*.

O *deslocamento* ocorre quando um termo é usado costumeiramente para um determinado tipo de objeto ou pessoa, e tem seu sentido transferido para outro objeto ou pessoa. Na *eufemização*, as instituições, as ações e as relações sociais são descritas ou reescritas de forma a dar a elas uma valoração positiva, amenizando os pontos de negativos. O *tropo* refere-se à utilização de figuras de linguagem para dissimular as relações de dominação.

Por meio da *unificação*, relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pela construção de uma identidade coletiva. Essa pretensa unidade fica expressa pela *padronização* e pela *simbolização da unidade*. A *padronização* consiste em apresentar uma forma simbólica e torná-la um referencial padrão a ser partilhado; e a *simbolização da unidade* consiste na construção de símbolos que expressem unidade, como: bandeiras, hinos nacionais e inscrições.

O quarto modo de operação, a *fragmentação*, expressa que as relações de dominação podem ser sustentadas na segmentação de indivíduos e de grupos que possam ser uma ameaça para os grupos dominantes. As categorias atreladas a essa concepção são a *diferenciação*, destacando as diferenças entre pessoas e entre grupos; e o *expurgo do outro*, que envolve a construção de um inimigo que deve ser combatido e eliminado.

A *reificação* ocorre quando uma situação provisória é tratada como se fosse permanente, anulando a historicidade dos acontecimentos ou tratando os processos ideológicos como se fossem resultado de fenômenos naturais. As estratégias utilizadas na *reificação* são: *naturalização*, *eternalização*, *nominalização* e *passivização*. A *naturalização* tenta expressar como natural os eventos constituídos socialmente e historicamente, independente da ação humana. A *eternalização* apresenta os fenômenos históricos como permanentes. A *nominalização* ocorre quando uma sentença, ou parte dela, descrições da ação dos participantes, são transformadas por um nome, generalizando e ocultando informações; e a *passivização* ocorre com uso da passiva, acarretando o apagamento de atores e ações.

Os modos de operação e as categorias propostas por Thompson demonstram como o sentido pode ser utilizado para sustentar relações de dominação. A identificação dos modos de operação da ideologia nos permite entender e problematizar os discursos em nossa volta, questionando, assim o que nos é apresentado como natural, e contribuindo, dessa forma, para que mudanças ocorram na vida social.

Uma das escolas de gêneros que tratam de problematizar e desvelar os discursos em nossa volta é a Escola de Sydney. É, exatamente, sobre essa escola, que abordarei a seguir.

2.3 A Escola de Sydney e o ciclo de ensino-aprendizagem

A Escola de Sydney iniciou os seus trabalhos voltados para o ensino no final dos anos 1970 e início dos 1980, motivada pelos fracos resultados das crianças em salas de aula da escola primária e secundária na Austrália. Sua preocupação consiste na eficácia do letramento com o foco nas práticas sociais de leitura e escrita, atribuindo ao aluno papel ativo na sua aprendizagem.

Seus trabalhos são apoiados na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday (1978), em que a linguagem é vista como um instrumento de ação, materializado nas escolhas linguísticas que cada falante faz, apropriados à determinada situação. Seus principais expoentes são Halliday, J. R. Martin, Christie e Rothery.

A compreensão do conceito de gêneros dessa perspectiva está atrelada a dois outros conceitos: o de contexto de cultura e o de contexto de situação, termos cunhados pelo antropólogo Malinowski, os quais Halliday (1978) utiliza. O primeiro envolve o propósito do texto, para que ele foi produzido, observando as ideologias e as convenções sociais realizadas através dos gêneros.

Fuzer e Cabral destacam também em relação ao contexto de cultura:

O contexto de cultura também está relacionado à noção de propósito social. De acordo com essa perspectiva, grupos de pessoas que usam a linguagem para propósitos semelhantes desenvolvem, através do tempo, tipos comuns de textos escritos e falados, ou seja, gêneros que alcançam objetivos comuns. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 29)

Dessa forma, os gêneros podem mudar à medida que os propósitos mudam; se os propósitos são modificados, as pessoas desenvolverão novos gêneros para alcançar seus objetivos, destacando-se, assim, a dinamicidade dos gêneros.

O segundo, o contexto de situação (registro) corresponde ao contexto imediato de realização do texto. Segundo Halliday (1978), o contexto de situação é constituído por três variáveis: campo, relação e modo. O campo refere-se às atividades que estão sendo realizadas pelos participantes, bem como a ação social que está ocorrendo; a relação envolve a natureza dos papéis que os participantes desempenham, o grau de controle de um participante sobre o outro, a relação entre eles; o modo refere-se ao papel desempenhado pela linguagem, se constitutivo ou auxiliar, do compartilhamento do processo pelos participantes e o canal utilizado para transmitir a mensagem. Esses dois contextos ocorrem sempre em um texto.

Embasados nesse arcabouço teórico, os pesquisadores de Sydney propõem o ciclo de ensino/aprendizagem para o ensino de gêneros, o qual foi adaptado por vários pesquisadores, mantendo seus componentes básicos: negociação do campo, desconstrução, construção conjunta, construção independente. O ciclo que abordaremos refere-se ao de Martin e Rothery (1996).

O primeiro estágio, negociação do campo, consiste em um momento que alunos e professor negociam o conhecimento em relação a um tópico que será objeto de produção textual posterior. O professor considera os conhecimentos prévios do aluno e estabelece uma conexão com o conhecimento institucionalizado pela escola para o desenvolvimento da atividade. Neste estágio, o professor deve selecionar os gêneros que serão trabalhados e planejar as fases seguintes.

No segundo estágio, a desconstrução, o professor apresenta aos alunos diversos exemplares do gênero selecionado. Esse estágio dedica-se à exploração do contexto de cultura (gênero) e, em seguida o contexto de situação (registro). No contexto de cultura, o professor explorará o propósito social do gênero, as ideologias, as convenções sociais; e no contexto de situação, explorará a organização das informações (sobre o quê se fala, quando, onde), os aspectos linguísticos e composicionais, a relação entre autor e leitor do texto, o modo se é oral ou escrito, se o canal é gráfico ou fônico. Nessa fase, o professor apresenta aos alunos vídeos, entrevistas e outras leituras com o intuito de que eles obtenham informações para a construção do gênero no estágio posterior.

O terceiro estágio, a construção conjunta, professor e alunos trocam experiências e produzem um texto conjuntamente do mesmo exemplar de gênero explorado nos estágios anteriores, porém de um campo diferente. Nessa fase, os alunos trocam experiências,

selecionam as informações mais importantes, fazem resumos e anotações com o propósito de construir o gênero em grupo.

O último estágio, a construção independente, o aluno produzirá o gênero individualmente. No entanto, para a produção de seu primeiro esboço, o aluno pode consultar colegas e professores. Em seguida, ocorrerá a atividade de revisão, editoração e uma avaliação crítica dos resultados alcançados.

Segundo Bawarshi e Reiff (2013), o ciclo ensino-aprendizagem torna visível aos estudantes a forma como os traços estruturais dos gêneros estão relacionados às funções sociais. O ciclo apresenta como os propósitos sociais se relacionam às estruturas textuais e como as estruturas textuais se realizam como ações sociais. A Escola de Sydney enfatiza um ensino explícito de gêneros, como peça central para o letramento, realizando um trabalho que leva em conta a progressão dos textos em espiral. Destaca-se, ainda, que essa proposta de ensino de gêneros facilita o trabalho do professor no que se refere ao assessoramento de alunos e aos critérios de avaliação dos textos produzidos por eles.

Ao levantar essas discussões sobre o ensino dos gêneros do discurso, apresento, a seguir, o gênero que será analisado neste estudo, o anúncio publicitário. Uma das funções desse gênero é influenciar diretamente o ânimo das pessoas no sentido de levá-las a adquirir um produto que anuncia, retratando ideias, valores, modos de pensar e agir dominantes de determinado grupo.

2.4 Gênero anúncio publicitário

De acordo com Fairclough (2003), o gênero anúncio publicitário é um gênero situado, relativamente estável, inserido na ordem do discurso da publicidade, que possui características composicionais potencialmente definidas e ocorrem em diversas práticas sociais. O anúncio publicitário é, geralmente, produzido por uma pessoa ou por uma empresa que tem o objetivo de vender um produto ou uma ideia. Seus produtores intencionam criar o desejo de consumo na mente dos indivíduos com o objetivo de lucro.

Os processos ideológicos presentes no texto publicitário, conforme Thompson (1995) apresentam um determinado produto como algo natural e simples, não deixando espaço para questionamentos, como verificaremos na proposta didática. Geralmente, o produto anunciado é visto pronto e sua apresentação na peça publicitária oculta seu processo de confecção. Os processos de composição como a matéria-prima e a mão de obra utilizada não são mencionados.

De forma geral, quando o anunciante se compromete a fazer a peça publicitária, ele procura distinguir seu produto dos vários outros de mesma linha no mercado. O anunciante o apresenta de forma especial, expõe-no como um produto diferenciado, aliando padrões de beleza, *status* e poder a ele. Assim, ao criar a publicidade, ele deseja que o leitor veja nas imagens elencadas, as qualidades que deseja destacar.

O gênero anúncio, segundo Vestergaard e Schrøder (2004), quando consegue aliar essas qualidades ao produto, inicia outro processo que é fazer o consumidor sentir que, ao comprar o produto adquirirá também as mesmas qualidades dele, sejam elas *status*, poder, beleza e sejam outros. A transferência dessas qualidades se encerra com o ato da compra pelo consumidor.

Conforme afirmam Vestergaard e Schrøder:

Hoje, porém, o valor simbólico de um produto é criado em campanhas planejadas e transferidos às pessoas que o adquirem e consomem: o anúncio o transmite ao consumidor através da mercadoria, que assim se reveste de poderes mágicos, deixando o consumidor inativo. (VESTERGAARD; SCHRØDER, 2004, p. 241)

Dessa maneira, observei que os anúncios publicitários cada vez mais influenciam o modo de ser das pessoas. Ao comprarem uma mercadoria, o anúncio propõe que elas serão novas pessoas e que terão uma nova vida, afluindo o perfil consumista delas.

Ao observar todas essas características, o leitor reconhece o gênero já mencionado e pode perceber a sua intenção comunicativa. Vale destacar que o leitor reconhece esse gênero por participar da cultura e da sociedade em que ele circula, “não se trata de um sujeito individual e sim de um sujeito social que se apropriou da linguagem ou que foi apropriado pela linguagem e a sociedade em que vive” (MARCUSCHI, 2008, p. 93), ou seja, temos um sujeito que usa a linguagem, que é moldado por ela, mas, que ao mesmo tempo, também a molda.

3 Metodologia

Na construção e na análise da proposta de ensino, tive como base a concepção tridimensional do discurso de Fairclough (2001) e a abordagem de ensino de gêneros da Escola de Sydney, o ciclo de ensino/aprendizagem (1996). Abordei os seguintes estágios do ciclo: Negociação do Campo, Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Independente.

A metodologia de pesquisa escolhida, para a realização dessa proposta de ensino, foi baseada na pesquisa qualitativa (GODOY, 1995), de cunho etnográfico-crítico (Taylor, 1996),

pois acredito que ela trará os subsídios necessários para se analisar o objeto de investigação, bem como a sua relação com os aspectos da vida social, cultural, política e outros. A escolha da pesquisa etnográfica crítica se justifica pelo seu olhar aos participantes da pesquisa e ao que está em sua volta. A etnografia crítica se propõe a ir além dos participantes e observa as premissas ideológicas e as práticas hegemônicas que modelam ou constroem as ações dos participantes. Essa perspectiva de análise coaduna-se com a ADC, que, também se preocupa com a análise das práticas ideológicas e hegemônicas na sociedade.

Este estudo também se apresenta como uma pesquisa-ação, pois além de descrever e analisar os dados, sou participante da pesquisa, fato que me levou a refletir e até modificar meus posicionamentos.

3.1 Negociando o campo – Atividade 1 (2h/aula)

Para iniciarmos a atividade, solicitei, anteriormente, que os alunos trouxessem de casa anúncios publicitários que chamassem a sua atenção. A escolha dos temas dos anúncios foi variada como carros, *tablets*, celulares, bolsas, maquiagens e remédios para emagrecer. Inicialmente, perguntei onde eles tinham encontrados os anúncios, eles responderam em revistas e na internet. Com os anúncios em mãos perguntei qual era o propósito do gênero anúncio, e eles, pensaram um pouco, e responderam que o objetivo era vender, fazê-los comprar. Em círculo, cada um com seu anúncio, justificou a escolha do seu anúncio, que era, geralmente, a beleza e o *status* que o produto os conferia. Alguns não trouxeram anúncios, trouxeram receitas, imaginando que como desejavam a comida e a queriam já seria um anúncio. Neste ponto, discuti que o anúncio deseja vender, convencer o consumidor de que compre algum produto, vendendo ideias de satisfação pessoal e de empoderamento, e que a receita não vendia uma ideia, ela dava os passos, instruções de como fazer uma sobremesa que, talvez, poderia satisfazer o seu apetite.

Os que escolheram os anúncios de carros disseram que achavam o carro bonito e que queriam um. Dentre os anúncios de carro, um tinha o enunciado da Figura 1.

O aluno que trouxe o anúncio do carro afirmou que escolheu o anúncio, porque é um carro muito bonito e chamativo, que a entrada era R\$65.100,00. Discuti o enunciado e a imagem, falei de como os nossos olhos brilham por objetos que desejamos, quando deveriam brilhar pelo bem estar da família e dos amigos, como muitas vezes damos aos objetos um valor

maior do que o valor que damos às pessoas. Perguntados por quem os olhos brilhavam, eles responderam que pela Mercedes.



Figura 1– Mercedes-Benz: “Novo Classe A-Faz tempo que seus olhos não brilham assim.”

Fonte: Arquivo pessoal – material trazido pelo aluno.

Nesse anúncio, como em outros que trouxeram, explorei que a imagem ocupa maior espaço que o texto verbal. É o que fica exemplificado no anúncio apresentado na Figura 2.



Figura 2– Louis Vuitton

Fonte: Arquivo pessoal – material trazido pelo aluno.

Perguntados sobre o motivo de a imagem ocupar maior espaço, obtive a resposta da aluna (B)²:

(B) Para chamar mais atenção, pra mostrar que o produto é bom. (9º A, transcrição do áudio do encontro de 24.03.15, gravado em vídeo).

² Os verdadeiros nomes dos alunos não serão mencionados para a preservação de suas identidades.

Os alunos concordaram com a resposta da colega, afirmando que era para destacar o produto, que a imagem mostrava como o produto era e despertava o desejo de compra nos indivíduos.

Solicitei, ao fim, que trocassem os anúncios entre si e que dissessem qual eram os propósitos dos anúncios que trouxeram de casa. Todos concordaram que os anúncios queriam vender um objeto, seduzi-los para comprar.

Essa iniciativa de propor para eles trazerem os anúncios mostrou-se bastante proveitosa, pois pude averiguar o que eles sabiam do gênero e verifiquei o quanto as atividades de leitura e interpretação desse gênero são válidas em sala de aula por mostrar as ideologias subjacentes com vista a desnaturalizar às relações de poder e por proporcionar discussões que promova o desenvolvimento do senso crítico do aluno. Como propõe o ciclo de ensino-aprendizagem (1996), considerei os conhecimentos prévios dos alunos e negocieei o conhecimento que tínhamos sobre o gênero anúncio publicitário.

Para dar andamento à atividade, na próxima seção, apresentarei o estágio da desconstrução.

3.2 Desconstrução do texto-leitura do gênero discursivo (14h/a)

O estágio, a desconstrução, segundo Rothery (1996), consiste em apresentar aos alunos diversos exemplares do gênero selecionado. Esse estágio dedica-se à exploração do contexto de cultura (gênero) e, em seguida, do contexto de situação (registro) (HALLIDAY, 1978). Como no espaço é curto, exemplificarei com uma das atividades aplicadas.

3.2.1 Atividade do estágio da desconstrução do texto (7 h/a)

Nessa atividade, de acordo com a dimensão do discurso proposta por Fairclough (2001), analisamos a prática textual que consiste em examinar propriedades formais que o compõe e de seus significados, sendo vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. A prática discursiva que analisa a produção, a distribuição e o consumo, bem como questões voltadas à intertextualidade, interdiscursividade e força dos enunciados. O último, a prática social, que foca em questões voltadas à ideologia e à hegemonia.

A oficina realizada nesse dia, duas horas/aula, foi complicada. Os alunos estavam dispersos, preguiçosos para falar. Passei inicialmente o vídeo Pasquim – a subversão do humor,

falando sobre o jornal, a sua construção, até a sua extinção. Discutimos sobre liberdade de expressão e censura.

Em seguida, entreguei a xerox de um anúncio e um cartaz para cada aluno (Figura 3). O anúncio era do jornal Pasquim e o cartaz de procurados da Ditadura. Solicitei a eles que observassem e respondessem as questões:

- Quem eram as pessoas procuradas?³
- O que essas pessoas representavam na época?⁴
- O que era o **Pasquim**?⁵
- Qual era o seu objetivo?
- O que significa a palavra **Pasquim**?



Figura 3 – Anúncios do Pasquim (a) e de Procurados (b)

Fonte: MEMÓRIAS OSWALDO HERNANDEZ. <Disponível em <http://memoriasoswaldohernandez.blogspot.com.br>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

Obtivemos as respostas apresentadas na Figura 4. Para a primeira questão, observei que alguns alunos circularam as fotografias, outros escreveram os nomes que apareciam nos anúncios e outros mencionaram que eram terroristas. Para o questionamento seguinte, eles afirmaram:

- (1) Eles eram uma ameaça para o governo por difamar políticos. Pessoas contrária ao governo. Representavam uma ameaça para a sociedade por terrorismo. (Resposta escrita).

³ Fairclough (2001) sobre papeis sociais.

⁴ Fairclough (2001) sobre representação.

⁵ Fairclough (2001) sobre gênero.

- (2) Anúncio: pessoas que usavam do humor para fazer críticas; Cartaz: acusados de terroristas; (Resposta escrita).

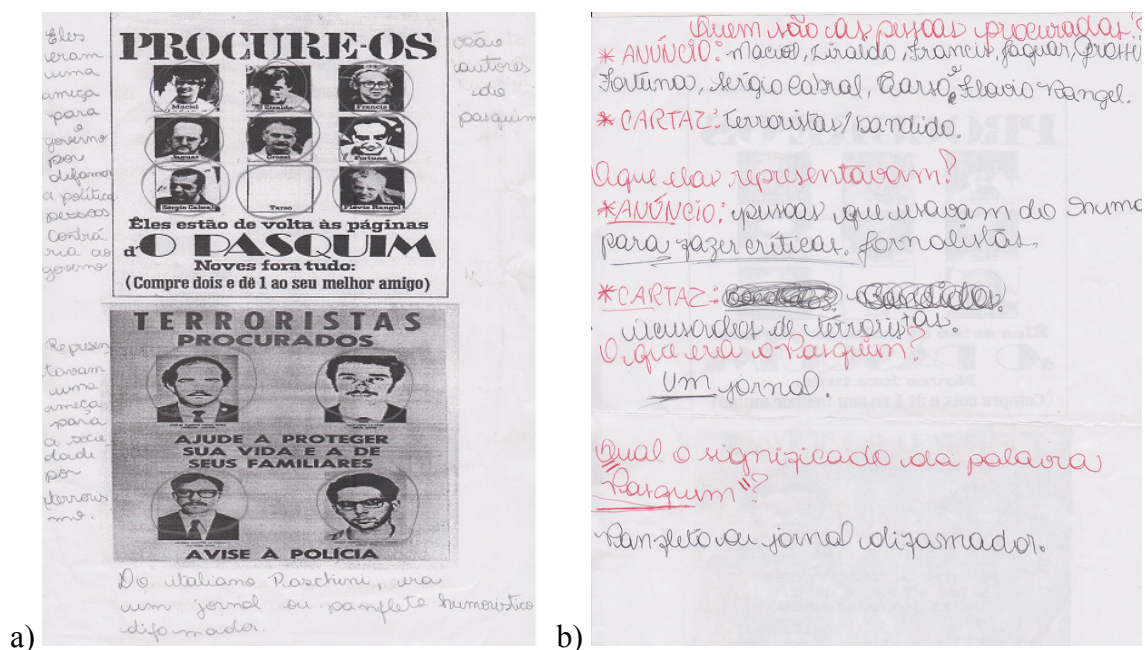


Figura 4 – Produção dos alunos

Fonte: Dados coletados em campo.

Observei, nessa discussão, que os alunos identificaram os criadores do jornal e o que faziam, e também notei, em relação ao cartaz, que os alunos, apenas, reproduziram a informação disponibilizada, repetindo a ideia de que as pessoas eram terroristas. Desse modo, reitero a importância de se desvelar os discursos que são veiculados nos anúncios. Segundo Ramalho e Resende (2011), a ADC se preocupa em desmascarar sentidos que possam atuar a serviço de projetos particulares de dominação. Na sala, falei o que era o jornal **Pasquim** e a sua importância na época e, encerrei a atividade em seguida.

No dia seguinte, com o tempo de uma hora/aula, de acordo com Fairclough (2001), abordei os processos de produção, distribuição e consumo do anúncio e do cartaz. Perguntei quem produziu o cartaz e o anúncio. Dentre as respostas, observei:

- (Z) O governo produziu o cartaz e a empresa reproduziu o anúncio; (Resposta escrita).
 (L) Anúncio: empresa contratada pelo jornal. Cartaz: Polícia; (Resposta escrita).
 (M) O anúncio foi criado por pela empresa contratada pelo jornal e o cartaz foi feito pela polícia e o governo. (Resposta escrita).

Vários alunos afirmaram que quem produziu o cartaz foi uma empresa contratada. Eles não se atentaram que posso ter mais de um produtor, a empresa contratada e o banco. Desse modo, informei a eles que poderíamos ter mais de um produtor, que não é somente aquele que faz, mas também aquele que solicita a produção.

Perguntei, também, a quem se dirigiu o anúncio publicitário e o cartaz e qual era o objetivo. Quanto a quem se dirigiam, eles responderam a sociedade, aos adultos, e os objetivos elencarei, a seguir:

- (V) Objetivo do anúncio é vender, é o do cartaz e achar terroristas. (Resposta escrita).
- (L) Anúncio: Vender o jornal; Cartaz: Para que a população saiba quem são os acusados e denunciem à polícia; (Resposta escrita).
- (C) Pras pessoas comprarem o jornal. Incriminar “os terroristas”. (Resposta escrita).

Em seguida a essas respostas, perguntei a eles onde as pessoas encontravam o anúncio e o cartaz, eles responderam em jornais, em postes, em ruas. Nessa atividade, propus uma análise de alguns elementos da prática discursiva e verifiquei que os alunos compreenderam qual era o público alvo dos anúncios, seus objetivos e onde seriam encontrados.

Discutimos sobre as pessoas do anúncio e do cartaz, bem como sobre os enunciados dos dois. Quando peguei as anotações, uma aluna respondeu que queria ficar para passar a limpo para o caderno novo, disse que tinha comprado exclusivamente para as nossas discussões em sala.

Na aula seguinte, duas horas/aula, entreguei um texto sobre linguagem e história para discutirmos algumas ideias novas e outras que não haviam ficado claras. Discutimos sobre o que é anúncio publicitário e o diferenciei do anúncio de propaganda. Falei como os governantes podem utilizar a propaganda para vender uma ideia positiva sobre seu governo. Durante a ditadura, se fazia anúncios sobre o milagre econômico e as obras faraônicas, como Itaipu e transamazônica.

Observei nesses anúncios, o modo de operação da ideologia da dissimulação, utilizando-se da estratégia da eufemização (THOMPSON, 1995), em que as ações do governo são descritas positivamente, amenizando os pontos negativos. E no anúncio de propaganda de Procurados, observei o modo de operação da ideologia da dissimulação, estratégia de deslocamento, em que há uma mudança deslocamento de uma conotação positiva, para uma negativa, ou seja, se propõe que as pessoas do anúncio são pessoas ruins, que desejam o mal para o Brasil.

Nesse ponto perguntei se eles sabiam o que era a Itaipu e a transamazônica. Eles responderam que não. Então, expliquei que se tratava de uma usina de energia e de uma estrada na Amazônia que nunca foi terminada, que levou a morte de vários índios e trabalhadores. Comentei com eles o conceito de ideologia de Thompson (1995) que consiste em determinados usos de formas simbólicas para estabelecer e sustentar relações de dominação, isto é, veicular-se uma ideia como natural para se manter relações de dominação. Dessa maneira, argumentei que o governo militar apresentava as pessoas que discordavam do governo como terroristas, vendendo uma ideia de que quem discordasse do governo era mal e poderia destruir a sociedade brasileira.

Destaquei na conversa que o governo gastou muito dinheiro e perdeu o controle da economia, deixando o Brasil com uma inflação galopante. Como exemplo, comentei que se o quilo do pão fosse 4,90 pela manhã, poderia ser 5,90 à tarde. Um deles perguntou se poderia à noite ser outro valor e disse que sim, e outro perguntou se no outro dia poderia ser outro preço, afirmei que sim.

Esse momento foi válido, pois eles perguntaram e verificaram que o governo militar utilizava de mecanismos da atividade publicitária para controlar a opinião pública. A seguir, discuti as questões o que é um terrorista; Quem são as pessoas do cartaz; o motivo de serem chamadas de terroristas.

Nesse ponto, achei interessante, eles falarem e escreverem o que eles entendiam por terroristas. Como exemplo, tive:

- (A) Pessoas que representam ameaça a “sociedade”, trazendo medo, por práticas crimes e matanças. (resposta escrita).
- (L) Pessoas que são bastantes conhecidas pelo uso de bombas, fazem diversos confrontos com pessoas que discordam deles. (resposta escrita).
- (Y) São pessoas unidas que fazem o mal (matam, explodem monumentos, sequestram pessoas etc) que infringem a lei, que espalham terror pelas cidades; (resposta escrita)
- (Z) Era pessoas que queriam liberdades. (resposta escrita).

Para elucidar a questão, lembrei os ataques de 11 de setembro de 2001⁶, e comentei que os indivíduos que atacaram as torres gêmeas disseram que o fizeram em nome de Alá. Um dos alunos, então, perguntou quem seria Alá. Expliquei que era o Deus dos muçulmanos como Javé, é o Deus para os cristãos. Uma voz, então, ecoou e disse que seu Deus não era como Alá. Os

⁶ Data dos atentados terroristas ao World Trade Center, em Nova York, nos Estados Unidos.

alunos, então, responderam que, de certa forma, era o mesmo Deus, pois para as duas religiões, Ele criou tudo.

Em seguida, perguntei se eles lembravam o atentado à revista *Charlie Hebdo*⁷. Eles disseram que sim. Comentei com eles que é uma ofensa fazer desenhos de Maomé, que no Alcorão, livro sagrado dos muçulmanos, não se pode caracterizar o profeta Maomé, e que a revista *Charlie Hebdo* tinha feito esses desenhos, e, então, tinham sido mortos pelos jovens franceses muçulmanos. Uma menina comentou que só, então, havia entendido, pois tinha visto na televisão e não tinha compreendido o porquê de ter matado as pessoas. Falei com eles que a *Charlie* fazia, também, caricaturas com o Deus dos cristãos, expliquei sobre essa caricatura e os alunos se sentiram ofendidos. Essa discussão foi muito interessante, falar sobre esse assunto com os alunos, e observar que eles prestavam atenção, pois queriam entender melhor o que leva às pessoas a cometerem tais atos.

Perguntei a eles, em seguida, se trocássemos o termo *terroristas* por *lutadores da liberdade*, se mudaria o sentido do enunciado? Por quê? Eles escreveram desse modo:

- (C) Sim, porque eles são lutadores da liberdade, não terroristas; (resposta escrita).
- (T) Sim, porque não será tão “assustador”; (resposta escrita).
- (A) Sim, porque o termo lutadores da liberdade, passa uma imagem mais positiva. (resposta escrita).

Nessa questão, abordei, o conceito de relexicalização, que se insere na prática textual no estudo do vocabulário, que segundo Fairclough (2001), consiste na utilização de termos relacionados historicamente a outras esferas sociais, como estratégia de legitimação de deslocamento de sentido.

Pelas respostas dos alunos, verifiquei que houve uma mudança quanto aos participantes representados com o nome de terroristas. No início da atividade, quando perguntei quem era essas pessoas, eles responderam, rapidamente, terroristas com uma acepção negativa. Depois, eles afirmaram que as pessoas não eram terroristas, eram lutadores da liberdade e se conscientizam que uma mudança no vocabulário muda o sentido no enunciado.

Quando perguntados, qual imagem o governo queria passar dessas pessoas, eles responderam:

⁷ *Charlie Hebdo* é um jornal semanal francês, que critica e satiriza a sociedade, a política e a economia francesa e mundial. O jornal fez uma sátira do profeta Maomé, gerando revolta da população islâmica.

- (A) Uma imagem negativa, pra que as pessoas pensem que eles representasse (sic) algum perigo. (resposta escrita).
- (G) De que eles eram pessoas ruins que só queriam fazer o tal terrorismo, iradas contra a sociedade e o governo. (resposta escrita).

Em geral, eles observaram que as pessoas chamadas de terroristas no cartaz, na verdade, lutavam pelo fim da ditadura. A imagem vendida no cartaz pelo governo era falsa, era uma tentativa de aterrorizar a população e tê-la ao seu lado. Observei, nesse ponto, segundo Thompson (1995) o modo de operação da fragmentação e a estratégia utilizada o expurgo do outro, em que a ditadura constrói um inimigo que deve ser combatido e eliminado.

Em seguida, solicitei que diferenciasses o enunciado do anúncio “Procure-os” e, no cartaz “Procurados”.

- (D) Procure-os, quer dizer pra gente “caçar” eles; Procurados são as pessoas “foragidas”; (Resposta escrita).
- (Y) Procure-os quer dizer que as pessoas tem que procula-los. Procurados que são fugitivos da lei, que eles estão sendo proculados. (Resposta escrita).

Nesse momento, explorei os modos verbais indicativo, subjuntivo e imperativo. De acordo com Fairclough (2001), a força dos enunciados resulta em vários sentidos aos enunciados, podendo ser uma promessa, um pedido, uma ameaça, uma pergunta. Quando perguntados, sobre o enunciado “Avisar à polícia” se ele exprimia uma afirmação, uma dúvida ou um pedido. Alguns afirmaram que era uma afirmação e outros afirmaram que era um pedido. Expliquei a eles que se tratava de um pedido. A polícia vendia a ideia de que as pessoas do cartaz eram terroristas e pedia que os avisassem, caso os vissem. Perguntei, também, se caso o enunciado fosse “Você poderia avisar à polícia” se manteria a intenção do produtor do cartaz. A maioria disse que não, como pode ser exemplificado com as respostas dos alunos (B), (Y) e (G), a seguir:

- (B) Não, porque dá o sentido de uma dúvida. (Resposta escrita).
- (Y) Não. Seria uma dúvida que não pode afirmar. (Resposta escrita).
- (G) Não. Seria uma dúvida, já que não pede, nem afirma. (Resposta escrita).

Nesse ponto, eles compreenderam a diferença dos modos. Eles perceberam a diferença de sentido de “Avisar à polícia” para “Você poderia avisar à polícia”. Desse modo, apresentei a categoria de força dos enunciados, mais uma vez.

Quando perguntados, se havia diferenças entre as pessoas do cartaz e do anúncio, de modo geral, eles afirmaram que as pessoas do anúncio publicitário e do anúncio de propaganda, buscavam a mesma coisa, só que de maneira diferente. Eles não viam as pessoas do anúncio de propaganda como pessoas más, a ideia vendida pelo governo, mas como pessoas que lutavam para ter um país melhor. Isso, afirmo através das seguintes respostas dos alunos (A), (L) e (J):

- (A) Não, pois queriam a mesma coisa; (Resposta escrita).
- (L) Não, pois as pessoas estão procurando liberdade; (Resposta escrita).
- (J) Não, porque ambos falam da mesma coisa. (Resposta escrita).

Essa atividade foi produtiva, pois os alunos não se dispersaram, e participaram das atividades com entusiasmo. Pude elucidar fatos da nossa história e discutir sobre esses fatos com os alunos.

Ademais, nessa atividade, verifiquei que os gêneros podem ser usados como forma de controle social e de disseminação de ideias, quando o que figuram neles são as concepções de alguns grupos específicos. Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 44) “o gênero é em si um mecanismo articulatório que controla o que vai ser utilizado e em que ordem, incluindo qual a ordenação e a configuração dos discursos”. Portanto, os gêneros possuem configurações que quando bem dominadas por seu produtor ou receptor podem servir a projetos de dominação ou a projetos que deslegitimem esses projetos.

A seguir apresento o estágio da Construção Conjunta.

3.2.2 Construção Conjunta –Trocando Ideias (4h/a)

A construção conjunta, de acordo com Rothery (1996), consiste em produzir coletivamente, alunos e professor, o gênero trabalhado no estágio. Desse modo, no dia 06/05, solicitei aos alunos que produzissem um anúncio que fizesse uma crítica ao anúncio anterior. Inicialmente, eles afirmaram que o anúncio do seguro era parecido com anúncio de funerária, porque tratava da morte como lucro e, assim, procuraram anúncios de funerárias. Em seguida, eles pesquisaram imagens de caixão e encontram um caixão imitando um iPhone. Nesse momento, uma aluna afirmou que se deveria fazer uma crítica aos comerciais de absorventes, pois afirmam que a mulher pode usar roupa branca, vestido curto, que pode correr, que com o absorvente, você se sente livre.

Fizemos, então, uma votação se o anúncio produzido seria do iPhone caixão ou do absorvente. Dois alunos foram à frente para defender seus pontos de vista, um defendeu o anúncio do iPhone e outro do absorvente. O aluno do iPhone caixão defendeu a ideia de que podiam tratar do consumismo, das pessoas que se matam para comprar o iPhone. A aluna defendeu o do absorvente, pois afirma que os anúncios de absorventes são mentirosos. O tema vencedor foi do iPhone Caixão.

Em seguida, eles copiaram a imagem do caixão e colaram no programa Paint e começaram a pensar no título. Inicialmente, eles pensaram em “o consumismo mata”, em seguida, trocaram para “Não deixe o consumismo te matar”. Foi feita a votação e os alunos aceitaram o segundo título. No momento da diagramação, a aluna responsável pelo computador preferiu mudar para o programa *Word*. Enquanto faziam a diagramação, os alunos começaram a construir o corpo de texto. Surgiram várias ideias, discussões de qual seria o corpo de texto, por fim, fizemos uma votação. O vencedor foram dois enunciados produzidos pelos alunos, eles resolveram juntar as duas ideias em um único enunciado. O enunciado do corpo de texto ficou assim:

O consumismo é uma coisa horrível. A maioria das pessoas compram aquilo que não precisam, mas, mesmo assim, compram para mostrar que tem melhores condições de vida. Não deixe o consumismo te consumir, pois pode trazer graves mudanças na sua vida. Valorize seus momentos. Não deixe a tecnologia tomar conta da sua vida!

Como se observa na fotografia, os alunos construíram no quadro o corpo de texto para que todos visualizem as ideias faladas e, assim, houvesse a troca de ideias. É possível verificar pelas manchas deixadas na lousa, que eles apagaram várias vezes o que escreveram até chegarem ao enunciado desejado.

Eles não gostaram do resultado no Word e preferiram voltar ao Paint. Outra aluna assumiu a diagramação. Enquanto ela formatava, eles discutiam o nome da empresa e da logo.

Eles pesquisaram no Google tradutor a tradução dos termos *ideal publicidades*, publicidade jovem para o inglês, e escolheram o seguinte nome para a empresa: *Advertising Teen*.

Depois, eles fizeram o logotipo da empresa na lousa e chegaram ao resultado apresentado na Figura 5.



Figura 5 – Logotipo construído pelos alunos

Fonte: Dados coletados em campo.

Todos concordaram, e o anúncio resultou do modo apresentado na Figura 6.



Não deixe o consumismo te matar !

O consumismo é uma coisa horrível. A maioria das pessoas compram aquilo de que não precisam, mas, mesmo assim, compram para mostrar que têm melhores condições de vida. Não deixe o consumismo te consumir, pois pode trazer graves mudanças na sua vida. Valorize seus momentos. Não deixe a tecnologia tomar conta da sua vida!



Advertising Teen

Figura 6 – Anúncio produzido

Fonte: dados coletados em campo.

Ao escolherem intencionalmente a figura de um *iPhone*, um dos sonhos de consumo da atualidade entre os jovens, para compor o anúncio, os alunos demonstraram uma preocupação na escolha do vocabulário para a produção do título do anúncio.

Ao aliarem a imagem do *iPhone Caixaão* com o título “Não deixe o consumismo te matar”, verifiquei a construção de uma crítica aos anseios de consumo da modernidade que envolve os indivíduos e molda as suas identidades (HALL, 2011).

Ressalto que os alunos tiveram o cuidado de atingir seu público-alvo, que eram os seus colegas, produzindo o anúncio com o intuito de que fosse visto em diversos lugares e de que fosse consumido por várias pessoas. Ademais, observo que eles utilizaram alguns aspectos da estrutura genérica (FAIRCLOUGH, 2003) do gênero anúncio como o corpo de texto, a logomarca.

Foi um momento proveitoso, pois os alunos opinaram, construíam e desconstruíam as ideias para conseguir alcançar o resultado que desejavam. Preocuparam-se em desvelar discursos hegemônicos que insistem em convencer as pessoas de que precisam consumir para ser feliz.

Eles demonstraram que nessa fase do trabalho já possuíam uma visão crítica em relação aos discursos que os cercam no seu cotidiano. Até os alunos mais quietos deram a sua opinião, produzindo enunciados para a construção do anúncio e refletindo sobre a construção de sentido do verbal e não verbal.

4 Resultados

4.1 Construção Independente-Produção Final

A construção independente consiste na produção individual do gênero estudado (ROTHERY, 1996). Dessa forma, solicitei aos alunos que criassem o seu anúncio, fazendo uma crítica aos anúncios que reproduzem o sistema social vigente. Informei a eles, que seus anúncios seriam apresentados aos professores, pais e colegas na reunião de pais de fechamento do bimestre.

Antes de iniciar a produção do anúncio de propaganda, os alunos pesquisaram acerca do tema que desejavam criticar, que recursos verbais e não verbais iriam utilizar (trocadilhos, humor, intertextualidade, imagens, fontes, cores); quem seria o público-alvo.

A partir dessas informações, entreguei as cartolinas brancas aos alunos para que produzissem os anúncios. No momento da produção, os alunos construíram um *slogan*, construíram o corpo do texto com informações relevantes para o leitor, observaram a disposição das palavras e das imagens.

Também refletiram em relação ao tamanho da fonte, da cor da fonte, a relação do texto verbal e não verbal. Mesmo sendo uma produção individual, nesse primeiro momento, os alunos pediram nosso auxílio e o dos colegas, como postula o ciclo de ensino aprendizagem no estágio da construção independente (1996). Nessa aula, eles se envolveram bastante. Primeiramente, eles escreveram no caderno o título e o corpo de texto e compartilharam as ideias com os colegas e conosco.

No momento em que lia as suas produções, solicitava aos alunos que relesem seu texto e que observassem se o anúncio cumpria seu papel de envolver e chamar a atenção do leitor; se eles não aceitavam como natural, os anúncios publicitários veiculados em revistas, televisões,

etc; se havia lacunas de informações ou problemas de escrita em suas produções. Indiquei há alguns alunos que reescrevessem o seu anúncio, atentando-se às orientações que foram feitas por nós.

Tive como critério avaliativo, o posicionamento dos alunos nas discussões em sala, as interpretações empreendidas por eles nos cadernos, bem como as reflexões demonstradas nas produções escritas. Apresento, a seguir, alguns exemplares de anúncio de propaganda realizados pelos alunos:



Figura 7 – Anúncio de propaganda (crítica aos padrões de beleza)

Fonte: dados coletados em campo.

Nesse anúncio de propaganda, o aluno construiu uma crítica aos padrões de beleza impostos pela mídia. O aluno, na seleção do vocabulário, destaca os verbos *precisar* e *querer*, revelando que há uma imposição de um padrão de beleza que é veiculado por meio de discursos. Ele desconstrói esse discurso quando inquirir se os indivíduos precisam ou querem ser como as modelos selecionadas. Verifiquei que ele valorizou, no corpo de texto, os diversos tipos de beleza, propondo felicidade aos indivíduos que se aceitam como são.

No anúncio da Figura 8, o aluno se preocupa com a exposição demasiada de autorretratos na *internet*, as chamadas *Selfies*. O aluno faz uma crítica à sociedade, que sente a necessidade de expor cada passo nas redes sociais para receber uma curtida, um comentário ou um compartilhamento. Ressalto que o aluno assume o caráter negativo dessa exposição que se

tornou um retrato da vida moderna, demonstrando por meio de seu discurso que a vida vai além de *selfies*.

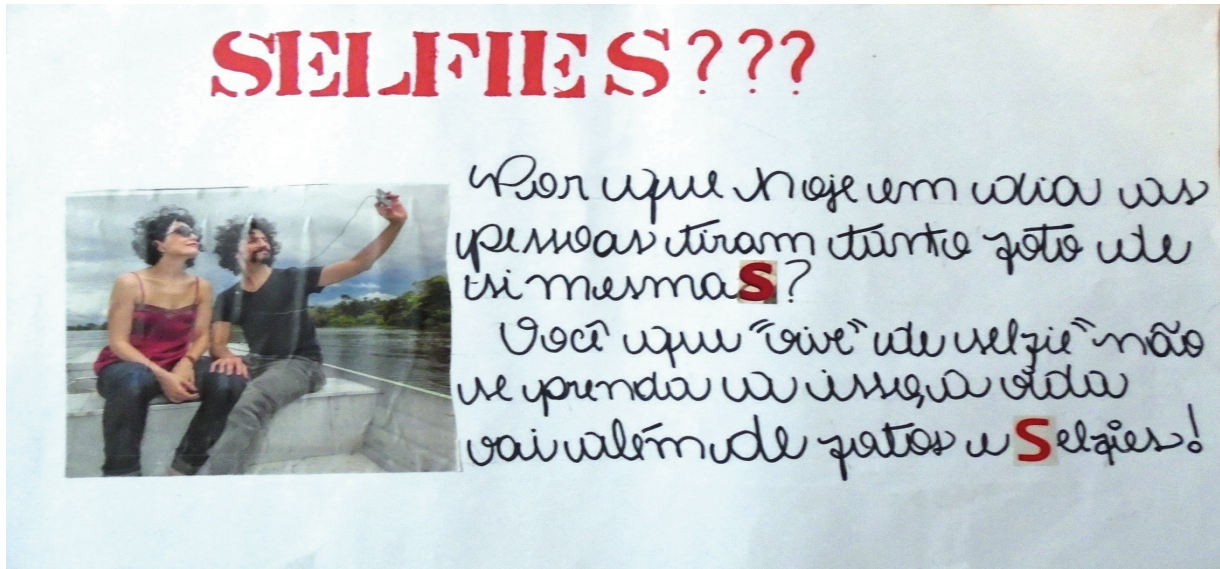


Figura 8 – Anúncio de propaganda (crítica aos autorretratos)

Fonte: dados coletados em campo.

Ademais, evidencio que o aluno marcou a palavra *Selfie* de vermelho para atrair a atenção do público-alvo e também a letra “S”, em alguns pontos, em vermelho e em tamanho diferente das outras. Verifiquei o uso da saliência que pertence à função composicional que contribui com a construção de sentidos (KRESS; van LEEUWEN, 1996).

Como podemos observar os temas para as produções dos anúncios de propaganda foram diversos, desde ao culto a beleza ao consumismo desenfreado, os alunos expuseram suas opiniões diante dos discursos construídos a sua volta. Observei, também, em todos os anúncios, uma preocupação com título, com a seleção da imagem, com o logotipo ou a logomarca.

Nessas produções, objetivei desenvolver a consciência linguística crítica (FAIRCLOUGH, 2001), tornando nossos alunos mais conscientes das práticas em que estão envolvidos como produtores e consumidores de texto. Desse modo, ao desenvolvermos a consciência linguística crítica, visei a uma possível transformação nas relações de poder, e, conseqüentemente, ocasionar mudanças nas práticas discursivas.

Para a apresentação dos anúncios, expus todos eles no dia da reunião de pais. A reunião de pais ocorreu em horário próprio para cada turma. Na reunião, participam todos os pais da turma, os professores e o diretor da escola que informam das realizações e os problemas vividos

pela comunidade escolar. Nesse dia, cumprimentei cada pai e apresentei os trabalhos de seus filhos. Muitos pais se mostraram orgulhosos com as realizações dos filhos e uma mãe comentou que a filha parou de usar chapinha, aceitando a forma dos seus cabelos.

A exposição dos trabalhos se mostrou uma forma de fazermos as produções circularem. Apesar de o ciclo de ensino aprendizagem (1996) não tratar de circulação das produções, entendo que esse momento é importante para atingir o propósito do gênero e para levar, para fora dos muros da escola, a produção de conhecimento dos alunos, proporcionando que os seus discursos atinjam um maior número de pessoas.

5 Considerações finais

Refletir como atingir os alunos do Ensino Fundamental e fazê-los pensar quanto aos aspectos relacionados ao uso da linguagem, e também quanto às relações de dominação imbricadas no contexto discursivo se mostrou uma tarefa complicada. No entanto, foi a partir dessa nossa inquietação, que produzi a proposta de ensino dos gêneros anúncio publicitário e de propaganda com o objetivo de desenvolver leitores reflexivos e críticos.

Como professora do Ensino Fundamental, observei que o gênero anúncio publicitário, quando trabalhado em sala de aula, aparece nos livros didáticos, sobre uma perspectiva formalista, que não demanda ao aluno reflexão sobre o discurso que está sendo apresentado, exigindo, apenas, habilidades de decodificação e localização no gênero. Diante desse problema, é que a pesquisa teve como objetivo principal elaborar e aplicar a proposta didática, utilizando-se da ADC (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) e da concepção de ensino de gêneros da Escola de Sydney (ROTHERY, 1996) para o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Desse modo, ainda sem a promoção de uma discussão sobre determinados pontos do assunto abordado pelo gênero em questão, observei que os alunos, verificavam que havia algo de “errado”, de enganoso, nos discursos analisados. No entanto, se mostravam desmotivados para mudar a situação devido ao convívio com discursos tradicionais e hegemônicos que os atingem diariamente, moldando-os de maneira a se acomodarem dentro de uma situação, que reconhecem como inadequada, porém não enxergam possibilidades de mudanças.

Diante disso, cada atividade se tornava um desafio, e foi por meio do desejo de vencer esses desafios, que nas atividades seguintes, levantamos debates, fizemos exercícios em sala de aula e observamos que algumas representações de mundo foram sendo modificadas. Comprovei

isso, por exemplo, quando eles reconheceram, inicialmente, as pessoas do cartaz “Procurados”, como terroristas, e após as atividades produzidas, os alunos as reconheceram como lutadores da liberdade, modificando a representação que tinha em suas mentes sobre aquelas pessoas.

Na análise, compreendi que o momento da produção conjunta e da produção individual foi profícuo, por permitir a discussão de diversas visões de mundo e a produção de anúncios de propagandas com críticas às práticas naturalizadas e reprodutoras de relações de poder. Comprovo isso com o anúncio de propaganda produzido por eles em conjunto e os anúncios produzidos individualmente, com críticas ao consumismo, aos padrões de beleza, ao papel da mulher na sociedade, dentre outros temas.

Considero, por meio de nossas análises, que o trabalho com o gênero discursivo anúncio publicitário é uma oportunidade de questionar as ideias e as representações estereotipadas construídas nesses gêneros. Por isso, abordar os anúncios do período do regime militar, se mostrou relevante, pois podemos resgatar a memória, a história do país e discutir como os discursos, com suas representações estereotipadas, podem ser utilizados para a sustentação do poder de grupos específicos. (THOMPSON, 1995).

Ao traçarmos algumas reflexões advindas da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) e da Escola de Gêneros de Sydney (ROTHERY, 1996), em especial do ciclo de ensino aprendizagem, em nossa proposta didática, não tive a intenção de propor essas bases teóricas como solução para os problemas no ensino de Língua Portuguesa. Entendo que há outros focos que podem ser observados e analisados que podem contribuir com práticas pedagógicas reflexivas e transformadoras. No entanto, nesse trabalho, aponto para um encaminhamento didático em que aproximo a teoria da prática e apresento uma proposta de ensino que auxilia professores e alunos em prol de uma formação crítica, não apenas referente aos discursos que os cercam, mas também aos seus próprios discursos.

Referências

BAWARSHI, A.; REIFF, M. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 46-54.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking social discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. trad., revisão e pref. à ed. bras. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmica-funcional em Língua Portuguesa**. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, Rio Claro, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning**. London: Edward Arnold, 1978.

LIMA, M. C. Discurso sobre gênero e identidade. In: OTTONI, M. A.; LIMA, M. C. (Org.). **Discursos, Identidades e Letramentos: abordagens da análise de discurso crítica**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 63-109.

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

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes, 2011.

ROTHERY, J. Making changes: developing an educational linguistics. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (Org.). **Literacy in society**. London: Longman, 1996.

THAYLOR, M. Ethnography. In: BANISTER, P. et al. **Qualitative methods in psychology**. Buckingham: Open University Press, 1996.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Trad. Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUC-RS. 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

VESTERGAARD, T.; SCHØRODER, K. **A linguagem da propaganda**. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 2004.

Artigo recebido em: 21.07.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016

