

Ediene Pena Ferreira
Roberto do Nascimento Paiva
(Orgs.)

LÍNGUA, LITERATURA E ENSINO

PROFLETRAS/UFO-



Pedro & João
editores

Língua, literatura e ensino

Ediene Pena Ferreira
Roberto do Nascimento Paiva
(Organizadores)

Língua, literatura e ensino

Copyright © Autoras e Autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Ediene Pena Ferreira; Roberto do Nascimento Paiva (Orgs.)

Língua, literatura e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 170p.

ISBN 978-65-87645-30-8 [Digital]

978-65-87645-31-5 [Impresso]

1. Estudos de linguagem. 2. Literatura e ensino. 3. Significado da leitura. 4. Autores. I. Título.

CDD – 410

Capa: Colorbrand Design

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico Ad Hoc:

Edivaldo da Silva Bernardo; Heliud Luis Maia Moura; Luiz Percival Leme Britto e Zair Henrique Santos

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil);



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO – SIGNIFICADO DA LEITURA | 7 |
| Roberto do Nascimento Paiva | |
| FETICHISMO: REFLETINDO SOBRE SUAS IMBRICAÇÕES E SEUS EFEITOS NO ÂMBITO DA LEITURA | 9 |
| Zair Henrique Santos | |
| Alessandra Maria de Mesquita | |
| Raimundo Edivandro Alves de Vasconcelos | |
| PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DO ESTUDO DA COESÃO REFERENCIAL | 17 |
| Manuel Benjamin Monteiro Liberal SOUSA | |
| Heliud Luis Maia MOURA | |
| O ENSINO DA LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA INTERVENÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ESTUDANTES | 47 |
| Cristiane Lopes Soares | |
| Ivanadyja Dafyni de Lima | |
| A ESCRITA SOCIAL MEDIANTE A PRODUÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL FOLDER | 65 |
| João Wandemberg Gonçalves Maciel | |
| Alexsandra Morais Maia | |

| | |
|--|-----|
| O LETRAMENTO LITERÁRIO NA APREENSÃO DA LITERARIEDADE DO GÊNERO CRÔNICA NUMA PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DA OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRIVENDO O FUTURO | 91 |
| Márcia Félix da Silva Cortez José Emerson de Barros Barbosa | |
| DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM ATIVIDADES DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL | 121 |
| Márcia Cristina Greco Ohuschi Missilene Silva Barreto | |
| O QUE A ESCOLA PEDE E O QUE ALUNO ENTREGA: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA COM O TEXTO ESCOLAR | 151 |
| Thomas Massao Fairchild Natália Moraes Cardoso | |

APRESENTAÇÃO

SIGNIFICADO DE LEITURA

Roberto do Nascimento Paiva

*O pensamento é um fio de melodia correndo ao longo
da sucessão de nossas sensações*
C. S. Pierce

Será por meio da leitura deste E-book, promovido e organizado pela coordenação do ProfLetras-Ufopa que o leitor está convidado a decifrar o significado de leitura a partir dos temas abordados aqui; também irá percorrer pelo significado de ensino de Língua Portuguesa por meio de suas didáticas que vão alicerçar o trabalho do professor em sala de aula e fora dela.

Sabemos que toda Língua tem sua própria dinâmica e logicidade, mas será a língua portuguesa que permeará todo o trajeto que o professor e o aluno deverão percorrer para aprender a ler e a escrever e este trajeto demarcará vários limites e potencialidades para ambos construírem seus acervos de conhecimentos para utilizar em suas vidas cotidianas.

Observaremos na leitura atenta deste e-book que nessas vidas cotidianas de professor e aluno, seja qual for o nível escolar, entenderemos que o desejo inclui um elemento de prazer, assim como elemento da vontade, que desejar ler não é querer; é uma variação especulativa do querer misturada a uma sensação especulativa e antecipatória do prazer na vida mental do educando.

Todo fenômeno de nossa vida mental é, de certo modo, como a cognição e, por isso, toda emoção e todo exercício de vontade; considerando que essa cognição deverá ser distinta em cada ser

dentro do contexto de aprendizagem, mas apresentará algo em comum no ato de ler e de escrever na dinâmica da língua a partir de seus significados.

Para um ensino de língua portuguesa ser significativo o professor poderá tornar seu método a um caráter hipotético, traduzindo seu enunciado singular em algo hipotético para se determinar o significado empírico; a um caráter operacionalista, insistindo em que os condicionais façam referência a uma utilização prática pelo aluno; caráter experimentalista, insistindo ao condicionante fazer alusão a algo observado ou experimentado pelo professor, cumprindo as normas impostas por este. Ou seja, um texto que não se transforma de maneira prevista é destituído de significado. Se o aluno for incapaz de traduzir um enunciado, dando-lhe uma forma nova, o texto não fará sentido. Poderá, obviamente, evocar imagens ou estimular emoções, mas terá que fazer sentido para o entendimento da língua. A língua e a linguagem, como diria Peirce, seria algo que caberia na categoria de símbolos, pois se distinguem dos demais signos pelo seu caráter convencional. Esse convencionalismo é percebido em termos de regras e normas, não cabendo interpretações livres, apenas as aceitas igualmente por todos.

Perceberemos no transcorrer da leitura dos textos escolhidos para este e-book que o ensino de língua portuguesa por meio da literatura e dos gêneros literários elucidarão as questões acima por serem instrumentos de um ensino significativo interessante, porém cheio de desafios quanto à aprendizagem da leitura em si, em todos os seus aspectos e tramas.

FETICHISMO: REFLETINDO SOBRE SUAS IMBRICAÇÕES E SEUS EFEITOS NO ÂMBITO DA LEITURA

Zair Henrique Santos¹

Alessandra Maria de Mesquita²

Raimundo Edivandro Alves de Vasconcelos³

Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós. A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses

¹ Doutor em Educação, na Área de Concentração: Ensino e Práticas Culturais pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Letras: Linguística e Teoria Literária pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Língua portuguesa: uma abordagem textual pela Universidade Federal do Pará. Graduado em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Pará. É professor titular da Universidade Federal do Oeste do Pará. Tem experiência na área de Letras e Pedagogia; membro do Mestrado profissionalizante em letras - Profletras, também faz parte do Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação PPGE/Ufopa atuando principalmente nos seguintes temas: leitura e escrita; letramento; literatura de expressão Amazônica; literatura oral; imaginário popular; narrativas modernas e literatura infantojuvenil. É coordenador adjunto do LELIT - Grupo de estudos, literatura e intervenção em literatura infantojuvenil na escola. zair-santos@bol.com.br

² Mestre pelo Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFOPA, Turma 2017. Especialista em Informática e as Novas Tecnologias Educacionais pelo CEULS/ULBRA. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – UFPA – e Licenciatura Integrada de Letras: Português e Inglês pela Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA/PARFOR. É professora da rede pública municipal de ensino de Monte Alegre-PA e especialista em educação na rede pública estadual de ensino do Pará. sandra_m_mesquita@hotmail.com

³ Mestre pelo Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFOPA, Turma 2017. Graduado em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Pará, Campus de Santarém, PA e Licenciatura Integrada em Matemática e Física pela Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. É professor da rede pública municipal de ensino de Monte Alegre-PA e professor na rede pública estadual de ensino do Pará. edialves2010@gmail.com

valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie (BENJAMIM, 1987).

O que conduz a elaboração deste texto é a possibilidade de discussão sobre o tema fetichismo e de reflexão sobre suas manifestações no ensino de leitura no contexto escolar, principalmente no âmbito literário. Nascituro de uma proposta coletiva de produção, o estudo que ora apresentamos é resultante de uma produção conjunta de dois pesquisadores e apresenta no seu escopo o fetichismo a partir de duas vertentes básicas: O fetichismo da mercadoria e a necessidade de posse, além de trazer no seu bojo temas como alienação, reificação e castração.

Como a temática é comum a duas pesquisas realizadas em Monte Alegre, oeste do estado do Pará, sendo os objetos de pesquisas afins em aspectos como a criação de espaço de leitura, leitura literária, reflexões sobre limites e possibilidades de promoção de leitura em lugares distantes, comungamos junto ao nosso orientador a ideia de escrevermos um ensaio sobre o tema. As pesquisas foram realizadas, para efeito de esclarecimento: uma na zona rural, Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Dátis Lima de Oliva, proposta pelo professor-pesquisador Raimundo Edivandro Alves de Vasconcelos; a outra na zona urbana, pela mestra Alessandra Maria de Mesquita, Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Rosália Simões Barbosa. Ambos os pesquisadores vinculados ao Programa Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Oeste do Pará.

A gênese da proposta surgiu quando nos encontros coletivos realizados com nossos orientadores para relatos e discussões das ações realizadas e requeridas pela pesquisa, compartilhamos a experiência de que os livros eram emprestados pelos alunos, mas não eram devolvidos. Outro fator foi a constatação, a partir das

conversas informais, de que muitas pessoas compravam livros, mas que não os liam, apenas possuíam para exibir nas estantes os títulos comprados. De uma ou de outra forma, o que percebemos é que as atitudes de alunos, de professores, da direção escolar, de comunitários em geral, frente ao livro, dificultavam a circulação de obras literárias e acesso a um bem cultural imprescindível para formação do ser humano.

Teria o fetichismo alguma contribuição no âmbito do processo de formação leitora dos sujeitos?

A necessidade de compreender mais sobre a fetichização e suas implicações nos domínios da leitura nos impulsionou rumo à ampliação teórica em relação ao tema. Esperamos, assim, com as discussões ensejadas contribuir para a reflexão dos profissionais da área da educação, dos mediadores de leitura e dos leitores em geral preocupados com este campo de conhecimento e formação tão desvalorizado neste país, mas tão necessário para transformação cultural, superação de barbárie e humanização dos sujeitos sociais, conforme defendido por Candido (2011) e Umberto Eco (2001). O norteamento teórico do trabalho é conduzido pelos suportes de Walter Benjamin (2006), Freud (1972), teses e artigos produzidos à luz marxista.

FETICHISMO: PARA UMA COMPREENSÃO INICIAL

Não pretendemos nesta parte do trabalho fornecer um levantamento bibliográfico exaustivo do termo *fetichismo*. Mas conforme aludido no subtítulo, para compreensão introdutória, apresentamos algumas considerações sobre o tema, as quais possam, em conformidade com a abordagem pretendida, ampliar conhecimentos e provocar outras discussões.

Nos domínios da cotidianidade, as reminiscências sobre o uso do vocábulo *fetichismo* nos remetem geralmente aos poderes mágicos que alguns objetos possuem, tornando o portador poderoso; ou em outra perspectiva, o sujeito tem algum poder que é transferido para o objeto numa relação simbólica.

Também o termo *fetich* foi atrelado às questões sexuais, principalmente a partir do século XIX, sendo, por sua vez, empregado de forma mais contundente a partir do século XX pelos psiquiatras franceses aos considerados desvios sexuais. Posteriormente, o termo passou a ser utilizado para denominar determinados comportamentos relacionados à sexualidade.

O vocábulo *fetichismo* está etimologicamente relacionado ao termo *fetich*, sendo este originário de *facticius*, palavra do latim que significava aquilo produzido à mão, artificial, fictício. Sendo, inclusive, sinalizada a ideia de diferenciação para o que era produzido nas colônias pelos nativos ou escravos e vendido por mercadores nas cidades europeias. Os produtos, na concepção dos colonizadores, eram considerados como objetos de feitiço.

O dicionário *Le Petit Robert* relaciona metodicamente três sentidos para *fétiche*: “1. Nome dado pelos brancos aos objetos de culto das civilizações ditas primitivas; 2. Objeto ao qual se atribui um poder mágico ou benéfico; e 3. Aquilo que é reverenciado sem discernimento”.

É evidente que as significações do termo *fetich* (feitiço) foram ao longo da esteira de tempo adquirindo novas conotações e sendo utilizadas de maneira mais ou menos recorrentes em várias áreas de conhecimento. Muito embora o termo tenha ganhado expressividade e relevância nas obras freudianas e marxistas, o psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911) foi um dos pioneiros a utilizar o termo *fetichismo* relacionado ao psiquismo humano. A publicação de dois artigos em 1887 denominados de *Le Fétichisme Dans L'amour* (O Fetichismo no Amor) marca significativamente o uso do conceito de fetichismo referente à revelação de perversão sexual nos domínios da Psicologia.

Entretanto o uso do conceito de fetichismo para Binet estava basilado na aceção antropológica de que há uma imbricação entre o progresso filogenético do ser humano, isto é, do seu crescimento “natural” e o desenvolvimento do indivíduo, ou seja, de seus aspectos ontogenéticos. Por este viés, o qual foi predominante até final do século XIX, os povos primitivos eram considerados pelos

antropólogos como seres pertencentes a um estágio inferior ao período dito civilizatório. Analogicamente, a ideia era estendida também ao fetichismo, conforme Silva (2012).

De modo semelhante, as doenças psíquicas em geral, incluindo o fetichismo e outras perversões, eram vistas também como um tipo de regressão e degenerescência do processo de desenvolvimento da psique do indivíduo. De fato, houve um deslocamento de sentido do fetichismo da Antropologia, como manifestações culturais “selvagens” observadas em certas sociedades, para a Psicologia, como descrição de comportamentos regredidos acometidos nos indivíduos. Com efeito, o sentido desse deslocamento estava sempre relacionado à ideia de que na sociedade “civilizada” existiriam comportamentos “selvagens” e regredidos se manifestando em certos indivíduos. (SILVA, 2012, p.47)

O que pode ser constatado é que predominava no continente europeu daquele período a ideologia de uma supremacia de evolução das habilidades intelectuais e práticas em relação aos demais povos. Desta forma, a comprovação de sociedades que apresentassem padrões e modelos destoantes dos estereótipos europeus da época era considerada pelos antropólogos como retrocesso, isto é, um retorno aos estágios inferiores da civilização.

A associação de comportamentos de indivíduos que apresentassem doenças mentais, assim como sua redução de suas capacidades intelectuais e práticas, com os sujeitos considerados primitivos era aceita pelos estudiosos. É nesse ínterim, que o fetichismo também é concebido como uma característica sintomática da ruptura com as forças de evolução as quais eram responsáveis pela maturidade e completude do ser humano, sendo destacado o aspecto religioso, principalmente no concernente à adoração de deuses. Desta forma, o termo faz acepção a um suposto mundo primitivo existente no interior da psique humana revelador de um ser que não teve suas capacidades cognitivas desenvolvidas, permanecendo num estágio de ignorância e barbárie. Por um viés remetente a questões sexuais, Freud aponta:

O que se coloca em lugar do objeto sexual é alguma parte do corpo (tal como o pé ou os cabelos) que é, em geral, muito inapropriada para finalidades sexuais, ou algum objeto inanimado que tenha relação atribuível com a pessoa que ele substitui e, de preferência, com a sexualidade dessa pessoa (por ex. uma peça de vestuário ou de roupa íntima). Tais substitutos são, com alguma justiça, assemelhados aos fetiches em que os selvagens acreditam estarem incorporados os seus deuses (FREUD, 1972, p. 154-155).

Vladimir Safatle (2010) destaca que o ponto motivador para que tal pensamento encontrasse ancoragem é que possivelmente pudesse ser concebida uma similaridade entre o mecanismo psíquico do sujeito “primitivo” com o do fetichista, pois ambos funcionariam por pensamentos associativos através de imagens, seguindo uma relação de contiguidade e de semelhança tal como a produção imagética. O que não aconteceriam com o pensamento conceitual, pautado pela explicação lógico-demonstrativa.

Posteriormente, muitos estudiosos recorreram ao termo para alargamento ou reverberação de suas teorias, dentre eles, destacadamente, Marx e Freud. Para o primeiro, a utilização do termo está atrelada às relações de trabalho e os modos de produção, porém, de modo mais específico, mais do que uma simples explicação referente à produção de mercadorias, ele engendra nas suas discussões uma conotação do fetichismo como um modo de vida imposta pelo capitalismo, sujeito-objeto da obnubilação das consciências e de alienação.

Na sociedade capitalista, conforme Marx:

Os homens não estabelecem relações entre os produtos do seu trabalho como valores por considerá-los simples aparência material de trabalho humano de igual natureza. Ao contrário. Ao igualar, na permuta, como valores, seus diferentes produtos, igualam seus trabalhos diferentes, de acordo com sua qualidade comum de trabalho humano. Fazem isto sem o saber (MARX, 2010, p 95-96).

Enquanto para Freud (1972), o fetiche é algo que preenche uma ausência, ou seja, é uma presença que substitui uma sensação consciente, diferente do sentimento de recalque inconsciente. Desse modo, o fetiche possui um caráter de ocultamento desejado através da analogia de clivagem (separar de forma que não seja possível o estado original) e do sentimento de recalque (sentimento de recusa inconsciente).

De acordo com Silva (2012), para Freud, o fetichismo estaria ligado a três ideias básicas: [1] a relação com o *complexo de castração*; [2] a dissociação do saber e da crença; [3] a vinculação ao processo de *clivagem* como constituinte do *Eu*. Esses conceitos serão abordados e discutidos em seções seguintes.

Na perspectiva de Walter Benjamim (2006), um dos expoentes da teoria crítica frankfurtiana que interpreta os conceitos econômico-históricos de Karl Marx juntamente com os conceitos subconscientes de Sigmund Freud, o termo *fetichismo* é teorizado numa tentativa de conjugação das duas linhas de pensamento, ou seja, objetos de feitiço que substituem algum sentimento abstrato do indivíduo, porém de forma inconsciente são analisados e discutidos numa intersecção imbricante para entendimento de suas manifestações sociais.

É relevante, entretanto, esclarecer de início que nas obras marxianas, o termo *fetiche*, antes utilizado para se referir ao outro, “não civilizado”, que não pensava cientificamente, é subvertido por Marx, o qual usa agora o conceito de fetichismo como referência não aos negros de colônias africanas adoradores de objetos a que se atribuem virtudes sobrenaturais e nem a outros povos considerados “primitivos”, mas aos brancos europeus produtores e negociantes de mercadorias.

Desafiadora é a proposta, portanto, tentaremos à luz de Walter Benjamim discorrer num primeiro momento as questões teóricas do fetichismo da mercadoria, alienação e reificação (Marx) e fetichismo como necessidade de posse (Freud) para em seguida discutir suas imbricações nos domínios da leitura e literatura.

ALIENAÇÃO, REIFICAÇÃO E FETICHISMO DA MERCADORIA: DESMISTIFICANDO ESSE FEITIÇO.

Imaginemos, por fim, para variar, uma associação de homens livres, que trabalham com meios de produção comunitários e despendem conscientemente suas muitas forças de trabalho individuais como uma forma de trabalho social. (...) O produto conjunto da associação é um produto social. Uma parte desse produto servirá novamente como meio de produção. Ele permanece social. Mas uma outra parte será gasta como meio de vida pelos membros da associação. Deve ser dividida entre eles, portanto. O tipo dessa divisão mudará com o próprio tipo particular de organismo de produção social e o correspondente nível de desenvolvimento social dos produtores. (...) As referências sociais das pessoas a seus trabalhos e a seus produtos de trabalho permanecem aqui transparentes, tanto na produção quanto na distribuição. (Marx, 2006, p.78-9)

A sociedade atual constitui o homem como um ser social. “Dizer que o ser humano é social significa afirmar que ele pertence a uma determinada sociedade, que sua individualidade é constituída pelas relações” (DUARTE, 2009, p. 463). A principal relação social estabelecida ocorre entre classes. Uma detém os meios de produção e outra vende a sua força de trabalho. Assim, um componente básico dessa sociedade capitalista é a contradição capital X trabalho.

Karl Marx é um dos teóricos que muito discutiu acerca do funcionamento da sociedade do capital. De acordo com Lima (2015) o aspecto mais persistente da produção de Marx é a crítica ao *estranhamento*. Contudo, em função da dificuldade de compreensão muitas vezes as duas categorias *alienação* e *fetichismo* acabam se sobressaindo na obra marxiana. Vale destacar que a primeira categoria é vista com maior expressividade nos então denominados textos de juventude, e a segunda é evidenciada em *O capital*, obra-prima do autor. Para Lima (2015), ambas constituem a unidade que configura o movimento crítico de Marx.

O conceito de alienação foi bastante difundido após a Segunda Guerra Mundial entre os anos de 1960 e 1970 e se refere ao estágio em que o homem passa a ser uma espécie de engrenagem, perdendo o controle sobre a própria produção. O sistema capitalista pautado no falseamento da realidade impede o indivíduo de tomar consciência de sua condição na sociedade, tornando-o um sujeito alienado, alheio ao resultado do seu trabalho, automatiza-se como se também virasse máquina. O trabalhador perde a consciência da produção total de uma mercadoria por meio do processo de divisão social do trabalho.

A reificação está quase sempre ligada à alienação. É a coisificação do trabalhador, pois com o sistema capitalista tudo foi transformado em mercadoria. Ocorre uma inversão de condições, em que o sujeito produtor passa a ter uma posição subordinada e se torna um objeto manipulável pelo trabalho e pelo consumo.

Tudo o que é produto do trabalho se torna estranho ao homem e todas as relações sociais de trabalho são estranhas ao homem porque são relações de dominação e exploração. As categorias alienação e reificação ressurgem com o fetichismo da mercadoria.

O fetichismo surge quando as mercadorias e as coisas se tornam sujeitos de ação. A mercadoria é a célula fundamental do capitalismo, em função da mais valia, característica desse modo de produção, nós produzimos muito mais do que necessitamos.

As exposições universais constroem o universo das mercadorias. As fantasias de *Grandville* transferem para o universo o caráter de mercadoria. Elas o modernizam. O anel de Saturno torna-se uma sacada de ferro fundido, na qual à noite os habitantes de Saturno tomam ar fresco. O contraponto literário desta utopia gráfica é representado pelos livros do naturalista Toussenel, seguidor de Fourier. – A moda prescreve o ritual segundo o qual o fetiche mercadoria deseja ser adorado. Ela se encontra em conflito orgânico, unindo o corpo vivo ao mundo inorgânico e fazendo valer no corpo vivo os direitos do cadáver. O fetichismo subjacente a *sex appeal* do inorgânico é seu nervo vital. O culto da mercadoria coloca-o a seu serviço (BENJAMIN, 2006, p. 45).

O sistema age maquiavelicamente atribuindo à mercadoria um valor fantasmagórico, ela passa a ser objeto de adoração, centro dos desejos, do consumo compulsivo porque adquirir os produtos desse mercado é sinônimo de *status* social. Trata-se de uma sociedade moldada pelo capital que padroniza o indivíduo, homogeneiza as ações e a essência das relações é a aparência.

Na sociedade moderna o homem genérico é transformado em homem político, sujeito das abstrações, das ilusões e do consumismo. Nesse contexto, a sociabilidade do indivíduo aduz a sua inserção num ambiente pautado na competição e no imediatismo. Assim, tal como aponta Lima (2015), é preciso que o homem recupere seu caráter genérico, o qual é foco da alienação na sociedade do capital. Para tanto, a educação é condição *sine qua non* para a formação humana.

O trabalho educativo que não se reduza ao nível da inserção do indivíduo na sociabilidade em-si, mas que tenha por objetivo fundamental o desenvolvimento do indivíduo no sentido da sociabilidade para-si, não terá como valores norteadores aqueles determinados pelas relações sociais fetichizadas, mas sim aqueles valores que, surgidos nas contradições da realidade social, apontem para a superação do fetichismo (DUARTE, 2009, p. 470).

O processo educacional deve abranger o desvelamento das estruturas sociais que automatizam o ser humano. Uma educação que se quer emancipadora pressupõe a superação do engessamento social e do “pragmatismo pedagógico de ensinar e aprender o útil e o necessário” (BRITTO, 2015, p. 13). A escola precisa, portanto, ser a via de acesso para essa mudança de postura do sujeito.

Por sua vez, o trabalho educativo, seja com a arte, seja com outros conteúdos, tem a mesma meta, pois, se entendermos a educação como um processo pelo qual os seres humanos formam conscientemente outros seres humanos, esse processo só pode se realizar em sua plenitude se lutar contra o fetichismo na medida em que o fetichismo é a própria negação do ser humano como criador de

sua realidade e de si mesmo. Se a arte tem uma missão desfetichizadora, o mesmo acontece com a educação que não capitule perante o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea (DUARTE, 2009, p. 470-471).

Tirar o ser humano dessa realidade padronizante em que a alienação, reificação e fetichismo são elementos de construção do homem é uma tarefa desafiadora para a educação, pois requer uma mudança de postura da escola diante da sociedade. Desmistificar a indústria do entretenimento e do ócio propagada a serviço do capitalismo exige do indivíduo um repensar sobre o modo de vida difundido e ardidamente inculcado na mente das pessoas.

FETICHISMO COMO NECESSIDADE DE POSSE: O DESEJO DO QUE NÃO POSSUI

Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito [...] Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante (Clarice Lispector, Felicidade Clandestina).

O interesse pela temática ora discutida ganhou consubstanciação e tornou-se escopo deste trabalho quando nos encontros encaminhadores da pesquisa compartilhamos junto aos nossos orientadores a dificuldade em fazer circular os livros dos espaços de leitura visto que as obras eram emprestadas, mas não eram devolvidas. Outro entrave era constituído pela ideia de posse que os indivíduos possuem em relação aos objetos, os quais, geralmente, são comprados para alimentação de um desejo de possuir e exibição de um troféu que o outro não possui. Analogicamente, tal comportamento também era estendido às obras literárias.

É relevante destacar, para efeito de demonstração, a situação peculiar envolvendo uma aluna da Escola Dr. Dátis. Após ter lido

o livro *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry, a discente na hora de devolvê-lo, implorou, segurando com muito desvelo a obra, enquanto argumentava “... posso ficar com ele? Ele é muito legal... eu gostei muito... hein... o senhor me dá ele?”

Por outra perspectiva fetichizadora, o objeto de desejo conduz o desejador a uma espécie de entorpecimento e encantamento. O sujeito deseja ardentemente o objeto e quando o consegue, não consegue separar-se do mesmo, pois o considera como extensão de si mesmo.

Safatle (2010) expondo sobre a importância do conceito de fetichismo para as teorias freudianas apresenta três motivos:

Primeiro, o fetichismo é [1] uma confirmação decisiva do papel do complexo de castração. Nesse sentido, ele é uma peça importante na justificação da teoria freudiana da sexualidade. Segundo, através do fetichismo, Freud apresenta um modo peculiar de [2] funcionamento da crença em que essa pode ser perene exatamente por dissociar-se do saber. Essa dissociação entre crença e saber implicará profundas mutações no sentido do fetichismo, tal como herdado da tradição iluminista. Por fim, o fetichismo permitirá a [3] Freud expor um traço maior da estrutura funcional do Eu moderno, a saber, a clivagem (*Spaltung*). O reconhecimento da clivagem como fato intransponível da estrutura do Eu permitirá à posteridade psicanalítica constituir as bases para uma crítica dos processos de maturação e desenvolvimento individual hegemônicos em nossa forma de vida, assim como complexificar certos aspectos importantes da teoria freudiana da mente (SAFATLE, 2010, p. 45-46).

Sem querer nortear a discussão para um âmbito mais aprofundado que o tema permite, buscamos, sobretudo, nesta seção, discorrer como o ser humano deseja aquilo que não possui. A proposta é, assim, um dos desdobramentos do fetichismo abordado por Freud (1908), o autor aborda o tema como o preenchimento de uma ausência, ou seja, o fetichismo apresenta um caráter de ocultamento desejado resultante do *complexo de castração*.

Para adentrarmos na temática castração, precisamos enveredar pelos caminhos freudianos sobre *as teorias da sexualidade infantil*. Sendo uma das primeiras teorias a ser postulada por Freud a conjectura feita pelos infantes de que todos possuem pênis. Entretanto, na verdade, a negação da diferença entre os sexos é restrito só aos meninos, enquanto as meninas, diferentemente, admitem de imediato a dessemelhança e são assaltadas pela inveja do que não possuem, isto é, do falo. A percepção da diferença e a inveja do órgão masculino convergem para o desejo de ser um menino e ter um órgão semelhante ao dele.

Conforme as próprias palavras de Freud:

Observa-se com facilidade que as meninas compartilham plenamente a opinião que seus irmãos têm do pênis. Elas desenvolvem um vivo interesse por essa parte do corpo masculino, interesse que é logo seguido pela inveja. As meninas julgam-se prejudicadas (...) e quando uma delas declara que preferiria ser um menino, já sabemos qual a deficiência que desejaria sanar (Freud, 1976 [1908], p. 221).

O que se percebe é que na infância, o falo é o centro das atenções e a menina se considera em prejuízo por não tê-lo. Assim, do ponto de vista simbólico, o desejo feminino se desenvolve tendo em vista o que está ausente na menina, ela deseja o que sabe que não tem. A inveja do pênis pode despertar um sentimento de inferioridade e intensificar o papel do ciúme. Enquanto o menino, ao tomar conhecimento no seu processo de maturação que o ser feminino não possui pênis, inclusive sua mãe, mas que já esteve lá e foi retirado, é assaltado pelo medo de perder o seu órgão, vivenciando a face masculina da *castração*.

Silva (2010) fazendo referência ao que Freud denominou de *complexo de castração* na acepção tal como conhecemos hoje postula:

Grosso modo, essa acepção é entendida como o processo psíquico que ocorre em todas as pessoas quando crianças. Esse processo começa com a formação de uma crença infantil caracterizada pela

ideia de que todas as pessoas possuam pênis. Logo mais tarde, a descoberta de que as mulheres não tenham pênis ativava nas crianças um medo originário e filogenético de ser castradas (SILVA, 2012, p. 63).

Ainda conforme Silva (2012), “o fetiche seria entendido como uma representação que substituiria o pênis feminino formado pela *fantasia original*, em que o indivíduo ignorasse a diferença sexual, mesmo sabendo dela pela ameaça de castração” (SILVA, 2012, p.65).

Não fazendo parte do mundo interno da menina o medo da castração, Freud (1976) afirma que assim cai também o motivo para desenvolvimento de um superego e a menina renuncia ao pênis. Essa renúncia, no entanto, é feita com base em uma compensação: a troca do pênis por um bebê, mais precisamente, um filho do pai. Para Freud, a troca é possível porque há um equacionamento simbólico entre pênis e bebê. Desta forma compreendemos que o falo não é tomado simplesmente como um órgão sexual masculino, mas como algo revertido de simbolização, que representa alguma coisa. (Em termos simbólicos, o falo passa a ser objeto de desejo masculino e feminino /ou o desejo feminino, de acordo com a Teoria de Gêneros, está presente tanto no homem quanto na mulher)

Portanto, um sujeito que compra muitos livros e organiza uma biblioteca privada ou um aluno que pega às escondidas ou empresta um livro, mas não o devolve, excetuando algumas situações, procede desta forma porque alimenta um desejo de possuir aquilo que não tem. Também é uma maneira de preenchimento de uma ausência dos bens culturais em sua vida. Por esse viés, o fetichismo no âmbito literário é positivo, pois alimenta o desejo de ler e incute a necessidade dos bens culturais. Os livros, do ponto de vista psicanalítico, nas situações citadas anteriormente, tornam-se o objeto da fetichização, sendo, portanto, outra maneira para se conseguir simbolicamente o falo.

Por outro lado, em ambos os casos, os livros podem se tornar objetos de ciúme e poder, de forma que ficarão restritos à posse de quem os possui. Assim, na sociedade hipotética, haverá ínfimas

possibilidades de circulação de leitura e acesso a um bem imprescindível à formação do ser humano. Destacamos a partir de agora o fetichismo no âmbito da leitura.

O FETICHISMO DA LEITURA

O fetichismo da leitura consiste num aspecto cultural característico do interior da Amazônia, mas não exclusivo dela. Assim, ao admitir a escrita como um instrumento de domínio, o livro é visto pelas classes mais baixas como um acessório de erudição importante para ser exibido em suas estantes, por mais que não o leia. O fetiche por livros se resume à sua presença física nas residências.

Semelhante atitude também é possível se constatar nas escolas desses lugares distantes dos grandes centros irradiadores de cultura letrada, exemplo disso, é o caso emblemático da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Rosália Simões Barbosa no município de Monte Alegre, no Pará, que manteve trancado por alguns anos um móvel em madeira, com vidros nas portas, que mostravam feito vitrines quase 300 livros entre os quais havia obras literárias como *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes e *Burrinho pedrês*, de Guimarães Rosa; Obras de referência como Manual de Redação e uma coleção completa da *Barsa*; além de livros de apoio ao trabalho docente referente ao PNBE 2006 e 2008.

Qual a vantagem de ter esses livros à mostra e não serem tocados? Para não estragar? Os livros foram feitos para serem lidos. Apesar do sistema capitalista tê-los tornado uma mercadoria, de alto custo por sinal, é preciso fomentar nas escolas que este instrumento faz mais efeito sendo usado por mais que não se mantenha em bom estado pela utilização do que trancado a chave, escondido de quem realmente é o seu destinatário, pois os programas que os distribuem tem como finalidade “provê as escolas de educação básica pública com obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como com outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, tal como

se evidencia no portal do FNDE concernente aos Programas do Livro⁴.

Outra prática bastante recorrente com relação ao fetiche do livro se reporta ao comportamento consumista de usuários literários que se vangloriam em citar o crescimento exponencial de suas exorbitantes listas de leituras pendentes. O fato provém, na maioria das vezes, da grande distância entre livros adquiridos e livros efetivamente lidos. Além disso, são diversos os motivos que fazem as pessoas quererem ter livros em suas casas, mesmo não tendo tempo para lê-los. Contudo, o objetivo principal desse consumo é a socialização econômica, é a ânsia de ser parte de uma sociedade que tornou o individualismo e a exclusão social suas marcas registradas.

Outro motivo pode ser o fato de que, quem têm livros em casa, parece ser mais inteligente. O livro é sinônimo de intelectualidade. Nesse caso, a pessoa nem precisa ler, pois se seu interesse é se propagar como partícipe de um grupo (dos intelectuais), basta mostrar que é culta por meio de sua estante repleta de livros. Então ela se torna consumidora de uma mercadoria, compra inúmeras coleções e títulos que tem valor no mercado e enriquece o seu arsenal e, quando uma visita aparece em casa, exibe com orgulho as suas aquisições numa perspectiva em que a essência se perde na aparência.

Muitos outros motivos poderiam ser expostos quanto à aquisição de livros e a leitura. Para colocar fotos nas redes sociais mostrando que está lendo um clássico da literatura, que esteve ao lado de um autor renomado. O livro foi revertido por um poder único, mágico, uma espécie de “feitiço”, um produto que encanta os seus usuários, e faz as pessoas se apaixonarem pelo seu cheiro, textura, projeto gráfico, gramatura do papel, enfim, pelo conteúdo, forma e composição.

⁴Programas do Livro: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Para o interior da Amazônia, porém, a situação é diferente. Não tendo acesso ao livro através de livrarias porque não existem, não nos permitindo participar de uma seção de autógrafo de grandes autores porque não chegam à região, os alunos basicamente só têm acesso aos livros por meio da escola. Convictos do poder que esse instrumento assume na sociedade capitalista, os infantes os levam para as suas casas e os tomam como seus, mesmo desconhecendo seu conteúdo, mas cientes de que estão de posse de um produto carregado de valor.

Cada um desses pontos contribui para que as pessoas se apeguem aos livros como se tivessem vida, como se realmente tivessem uma aura mágica. Eis portanto o fetichismo da leitura, a ânsia de possuir um produto de valor no mercado, que retrata prestígio de quem o tem, sinônimo de erudição, sabedoria, posição social. E, assim, a sociedade da aparência vai cumprindo o seu papel.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

_____. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso - Leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CANDIDO, Antonio. A literatura como direito. In: _____ **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 5ª Ed. Corrigida pelo autor. 2011 p. 169-191.

DICIONÁRIO *de Oxford de Filosofia*. Tradução de Desidério Murcho ... et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

DUARTE, N. **Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 2, 461-479, jul./dez. 2009.

- ECO, Umberto. **A literatura contra o efêmero**. Folha de São Paulo – SP (publicado em 02/18/2001).
- FREUD, Sigmund. **Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade (1905)**. In: FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1972.
- LIMA, Rômulo André. **Trabalho, alienação e fetichismo: categorias para a compreensão marxiana do Estado e do político**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº17. Brasília, maio - agosto de 2015.
- MARX, Karl. *O Capital. Livro I. Volume 1: O Processo de Produção do Capital*. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- SAFATLE, Vladimir. **Fetichismo: Colonizar o Outro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- SAINT-EXUPÉRY, Antonie de. **O pequeno príncipe**. Brasil: Editora Escala, 2015.
- SILVA, Fábio César da. **O fetichismo da mercadoria cultural em T. W. Adorno [manuscrito]** / Fábio César de Souza - 2012.

PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DO ESTUDO DA COESÃO REFERENCIAL

Manuel Benjamin Monteiro Liberal SOUSA¹

Heliud Luis Maia MOURA²

1. O texto e o Ensino de Língua Portuguesa

Ainda nos dias de hoje, grande parte das aulas de língua portuguesa é dispensada, unicamente, ao ensino de regras gramaticais e a atividades de pouca relevância para o desenvolvimento da competência comunicativa do discente, apesar de recentes pesquisas já sinalizarem novos caminhos para o ensino do português (TRAVAGLIA, 2009; ANTUNES, 2010; KOCH & ELIAS, 2015).

Antunes (2010), Travaglia (2009), Neves (2002) pontuam, ainda, que na maioria dos casos, o ensino tradicional da gramática continua sendo mantido como o foco, privilegiando de forma insistente a transmissão metalinguística de fenômenos da língua, as nomenclaturas e as classificações das unidades, muitas vezes com o fim em si mesmas, e de pouca relevância para o desenvolvimento da qualidade de leitura e escrita do aluno.

Essa forma de ensino pouco produtiva dispensada aos discentes acaba tomando desses discentes oportunidades de presenciarem diferentes modos de abordagem da língua, muitas delas muito mais interessantes e úteis ao desenvolvimento de um “pensar sobre o uso da língua”, como por exemplo: o estudo da

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. Professor de Ensino fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino - SEDUC/PA, Santarém/Pa. benjamin_liberal@yahoo.com.br

² Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Professor Adjunto II da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. Santarém/Pa. heliudlmm@yahoo.com.br.

textualidade, seus desdobramentos referentes à construção dos sentidos, a forma como os parceiros comunicativos se valem de estratégias para se fazer entender em seus textos. É o que propõe este artigo, aproximar a aula de língua portuguesa às temáticas voltadas ao estudo da textualidade.

A textualidade ou “tessitura” como também nomeia Koch (1996, p. 22) diz respeito a uma “rede de relações que fazem com que um texto seja um texto”, ela é manifesta pelas conexões e encadeamentos dos enunciados, podendo ser perceptível na superfície textual por meio da referenciação.

2. Referenciação

Uma estratégia textual de extrema importância para o desenvolvimento do texto escrito (e também do falado), que pode nos ajudar a estudar a textualidade nas aulas de língua portuguesa, é a Referenciação.

A Referenciação surgiu inicialmente por meio dos estudos de Mondada e Dubois. Para as autoras, os referentes, termos introduzidos para referir, passam a ser nomeados de objetos do discurso, por ser um enfoque que “implica uma visão dinâmica que leva em conta não somente o sujeito ‘encarnado’, mas ainda um sujeito sociocognitivo mediante uma relação indireta entre os discursos e o mundo” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20).

De acordo com Koch & Elias (2015) a Referenciação é o processo pelo qual os objetos do discurso, os referentes, são introduzidos, reutilizados, retomados, mantidos, modificados, compactados, desfocalizados ou recategorizados em uma determinada produção textual. Esse referentes (ou objetos do discurso) são conceituados por Cavalcante et al (2014, p. 27), como sendo “a representação na mente dos interlocutores de uma entidade estabelecida no texto”.

A abordagem desse tema dentro da aula de língua portuguesa pode ser de grande relevância uma vez que a Referenciação é responsável em conduzir o leitor à construção/reconstrução e ao

desenvolvimento dos referentes, ao longo do texto, sendo um elemento fundamental para que ocorra a progressão referencial, caracterizada pela introdução, ativação e retomada dos referentes.

É importante destacar que os “referentes de que falamos não espelham diretamente o mundo real, não são simples rótulos para designar as coisas do mundo. Eles são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso”, ou seja, se reconstróem textualmente, Koch & Elias (2015, p. 134).

Será dentro do texto que os referentes, objetos do discurso, serão desenvolvidos, dessa forma, os termos utilizados pelo aluno para “referenciar as coisas do mundo” estão diretamente ligados ao seu domínio sociocognitivo, e desse domínio, são invocados nos textos, para lá, serem transformados. Esses termos, como esclarece Koch & Elias não dão conta de representar fielmente o mundo “real”, (uma vez que a própria língua não consegue fazer isso), porém ativam no leitor pistas que podem guiá-lo ao sentido pretendido,

isso quer dizer que os processos de Referenciação são tidos como escolhas do sujeito em função de um querer dizer. Os referentes são vistos como objetos-de-discurso, que não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re)constróem-se no próprio processo de interação. São dinâmicos, pois, uma vez introduzidos na memória discursiva, vão sendo constantemente modificados, desativados, reativados, (re)construindo-se o sentido do texto, no curso de uma progressão referencial (LEITE & MARTINS, 2013, p. 45).

Acreditamos assim, que a pouca frequência dispensada à Referenciação em sala de aula (e ao ensino por meio de textos de modo geral), pode onerar a qualidade interacional dos textos produzidos pelos alunos, como embaraço na leitura, não apresentação continuidade referencial e semântica. Além disso, essa negligência pode distanciar o aluno do desenvolvimento de habilidades linguísticas próprias da interação, como a elaboração e a recepção de informações, por exemplo.

Considerando que o aluno não é apenas um receptor, mas também um produtor de informações, lhe é demandado habilidades de se comunicar por meio de textos coerentes e aceitáveis (falados ou escritos), que possibilitem interação, interpretação e identificação de sentidos ao seu parceiro.

O canal privilegiado para intermediar essa interação será o texto, um dos meios concretos pelo qual os sujeitos se comunicam, e negociam a produção de sentidos, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 88), “o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua”. O que o aluno precisa ter consciência é que essa negociação não se dá de qualquer forma, e sim obedece princípios que dão acesso a construção de sentidos e que essa construção “se deve a outros elementos para além de ordem gramatical” (ANTUNES, 2010, p. 14).

Nesse sentido, nos propomos, neste artigo, a apresentar uma abordagem de ensino, (dentre as várias possibilidades) que extrapole os limites tradicionalmente cristalizados de estudo de regras gramaticais: o estudo de textos com foco nos elementos referenciais anafóricos/catáforicos. Por meio desses elementos textuais poderá ser possível pensar o ensino da coesão por um prisma mais funcional, com vistas à interação. Optamos pelo estudo desses elementos, também chamados pro-formas, pelo fato destes estarem vinculados ao repertório comum dos conteúdos utilizados pelos professores de língua portuguesa com fins de classificação categoriais. Assim, abordar o uso das pro-formas por um prisma funcional, com vista à interação pode representar um incipiente rompimento com as práticas taxômicas de ensino.

3. Coesão Referencial: Anáfora e Catáfora

De acordo com Koch (2010, p. 31), a coesão referencial é “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual”. Essa remissão pode ocorrer “para trás” e/ou

“para frente”, por meio das anáforas ou das catáforas, respectivamente.

A anáfora se refere às “entidades já introduzidas e vem depois das expressões correferidas”, já a catáfora se refere às “entidades projetivamente, de modo que sua ocorrência se dá antes da expressão correferida”, Marcuschi (2008, p. 111).

As reativações de referentes pelas anáforas ou pelas catáforas estabelecem uma relação de correferência entre os elementos: anafórico e seu antecedente e catafórico e seu subsequente. São chamados correferenciais por retomar/reactivar uma mesma referência anterior/posterior.

As anáforas, assim como as catáforas, são elementos coesivos “esquecidos” nas aulas de língua portuguesa. Por não serem estudados com mais frequência, acabam sendo utilizados intuitivamente pelos alunos no momento da produção textual. Não estamos apontando aqui que os conceitos de anáfora e catáfora devem ser ensinados como prioridade, mas sim a sua funcionalidade dentro do texto.

Chamamos atenção ao fato dos alunos não terem a oportunidade de estudarem de forma mais aprofundada esses elementos de conexão, apesar de terem acesso a estudos voltados à coesão. E, de novo afirmamos que coesão não se refere apenas ao uso dos conectores, como se tem sido repassado nas aulas de português. Pelo contrário, faria mais sentido que os professores redirecionassem sua atenção ao ensino da funcionalidade das anáforas e das catáforas.

Para Koch (2014) quando a reativação dos referentes ocorre por meio da referenciação anafórica ou catafórica, se estabelece o que a autora chama de “cadeia coesiva”, isto é, a ligação entre o referente e o seu substituto. Essas cadeias garantem a continuidade de um texto, pois continuamente ativam na memória do leitor ou acrescentam informações novas a um referente.

Para Koch & Elias (2015), essas contínuas retomadas (anafóricas ou catafóricas) a um mesmo referente dá-se o nome de progressão referencial, que, de acordo com Koch (2014), pode ser

manifesta pelos seguintes elementos linguísticos: forma de valor pronominal, numerais, certos advérbios locativos, elipses, formas nominais reiteradas, formas nominais sinônimas ou quase sinônimas, formas nominais hiperonímicas e nomes genéricos. As formas de valor pronominal, foco deste artigo, correspondem às retomadas por meio dos pronomes: pessoais de 3ª pessoa (ele, ela, eles, elas), possessivos (meu, teu, seu, sua, nosso, dele, dela), indefinidos (um, uma, algum, outro, vários, diversos), demonstrativos (este, esse, isso, essa, aquele, aquela). Elas têm a função textual de promover as cadeias de referência que dão ao texto articulação e unidade (ANTUNES, 2010).

Essas formas de valor pronominal serão estudadas nos textos dos alunos, nas formas dos seguintes fenômenos: recategorização, encapsulamento/rotulação, reiteração.

Para Koch & Elias (2015), a recategorização consiste na retomada de um objeto do discurso, por uma nova palavra que acrescente ao leitor informações que não foram apresentadas antes a este referente. Geralmente essas recategorizações se acomodam ao propósito comunicativo do produtor do texto, uma vez que elas expressam uma opinião, um entendimento pessoal ou apenas um valor informativo maior sobre o referente, que o escritor, para atingir seu objetivo comunicativo, deseja que o interlocutor conheça.

O Encapsulamento ou Sumarização é a capacidade de englobar em um texto, todo um trecho já mencionado ou que ainda vai ser dito/apresentado. O Encapsulamento geralmente ocorre por meio de formas pronominais (isso, isto, aquilo, disso) ou por meio de rotulações, expressas por formas nominais como: a mudança, a declaração, o caso, o fenômeno, o fato. Por sua vez, a reiteração pode ser entendida como a retomada de um referente por meio do mesmo referente expresso, o que garante a continuidade, de conceitos e temas, atuando assim diretamente na manutenção do tema e auxiliando o leitor a recobrar e reativar referentes já introduzidos na superfície textual, para conduzi-lo a uma unidade de sentido global.

Destacamos que esses elementos linguísticos de encapsulamento, recategorização, bem como grande parte dos elementos de referenciação anteriormente apresentados, ainda caminham longe do ensino de língua portuguesa, mas são rigorosamente solicitados nos momentos de produção textual nos quais os alunos se deparam, tanto nas produções de textos formais, da escola, do trabalho, de exames, como nas produções de textos cotidianos, como bilhetes, bate-papo em redes sociais, emails.

Algo que julgamos interessante relatar é o fato que mesmo os alunos não possuindo frequente acesso ao ensino dos elementos de textualidade ou de referenciação, eles tendem a utilizá-los em suas produções, talvez por intuição, ou por já terem lido textos nos quais estivessem presentes esses elementos. Isso reforça a necessidade de se estudar tais elementos, por serem decisivos na estruturação da superfície textual, bem como na ativação de conhecimentos que possibilitam o texto fazer sentido.

Por fim, esclarecemos que neste trabalho, como demonstração das análises realizadas, foram estudadas especificamente as formas de valor pronominais: demonstrativas, chamadas neste texto, de acordo com as leituras da linguística textual de “pro-formas pronominais” (FAVERO, 1995). Foram selecionadas essas pro-formas por terem sido as mais frequentes nos textos dos alunos.

4. Coleta de dados

Durante três meses os alunos tiveram acesso a aulas nas quais textos de diversos temas, do gênero artigo de opinião eram utilizados para fomentar discussões e servir de referencial para responder a questionários, bem como para subsidiar posteriores produções escritas.

Não houve durante o período do desenvolvimento da pesquisa aulas de ordem tradicional, ao invés disso foram realizados exercícios, leituras de textos, expostas teorias e propostas de produção de textos, análise em conjunto dos textos apresentados pelo professor/pesquisador, assim como de

produções realizadas pelos próprios alunos (após cada produção escrita pelos alunos, eram selecionados textos sem identificação para serem projetados por meio de data show e analisados com toda a turma).

Sendo abandonada a proposta de ensino metalinguístico, os alunos presenciavam textos de diversas temáticas. Após esse contato, os alunos eram conduzidos a ativar seu conhecimento prévio sobre o tema, fazer previsões, lançar mão do conhecimento enciclopédico, identificar nos textos que palavras faziam referências a outros referentes, ou até a enunciados inteiros.

Os alunos eram orientados a recategorizar referentes ou substituí-los por outros referentes que mantivessem o acesso ao sentido pretendido pelo produtor, bem como identificar termos retomados. Além disso, no decorrer das aulas, os discentes escreviam redações que foram digitadas e apresentadas por meio de slides a toda turma (mantendo o sigilo da autoria). Durante essas apresentações eram analisados os processos linguísticos estudados pelos alunos no decorrer das aulas, como: coesão referencial, deslizamento de sentidos, formas de valor pronominal.

Esse modo de ensino-aprendizagem corporificou maior significância aos alunos pelo fato destes discentes estudarem elementos linguísticos em uso, por meio de materiais produzidos por eles próprios, o que proporcionava uma reflexão mais acurada.

Ao final da pesquisa, ao término dos três meses, foram coletadas mais de 60 produções textuais (da ordem do argumentar), das quais foram analisadas em sala de aula vinte e oito, voluntariamente escritas pelos alunos do 3º ano do ensino médio, que serviram como exemplo de análise textual abordada durante as aulas.

5. Análise e discussão sobre o uso das Pro-formas – Demonstrativos

Os pronomes demonstrativos foram utilizados em 105 casos, com presença em 25 textos dos 28 analisados. Dessa classe de

pronomes, o elemento de retomada “**Esse(s)**” se destacou com (38) ocorrências distribuídas entre 21 textos, seguido por **Essa(s)** com (25) casos em 13 textos, **Isso** com (23) casos em 16 textos, **Disso** com (8) casos em 8 textos, **Nesse(a)** com (7) casos em 5 textos, e, **Este(s)** com (4) casos em 4 textos.

Seguem abaixo quadros demonstrativos do modo como os alunos utilizaram em seus textos as pro-formas aqui estudadas:

QUADRO 1: Exemplos de análise das pro-formas “esse(s) / essa(s)” presentes nos textos dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida

| PRO-FORMA PRONOMINAL | REFERENTES / EXPRESSÕES RETOMADOS (AS) NO TEXTO | EXPRESSÃO | FENÔMENO/FUNÇÃO | TEXTO |
|----------------------|---|---|---------------------------|-------|
| Esse(s) 38 | criança | esse pequeno consumidor | Recategorização | 9 |
| | se encontrar em situação difícil, dependente | esse motivo | Rotulação/Encapsulamento | 14 |
| | geração nem-nem | esses jovens que nem estudam e nem trabalham | Recategorização | 16 |
| | jovens estimados a viverem a custa dos pais | esses jovens | Reiteração/Encapsulamento | 22 |
| | sem antecedente | esse fato | Rotulação/Encapsulamento | 23 |
| | o mercado de trabalho | esse mercado | Reiteração | 24 |
| | aumento da geração nem-nem | esse problema | Rotulação/Encapsulamento | 28 |

| | | | | |
|---------------|--|--------------------------|--|----|
| Essa(s) 25 | desistir de estudar | essa questão | Rotulação/Encapsulamento | 6 |
| | se discute sobre publicidade infantil | essa discussão | Rotulação/Encapsulamento | 8 |
| | bomba relógio | essa bomba | Reiteração | 13 |
| | a geração de jovens que nem trabalha e nem estuda | essa nova geração | Recategorização | 18 |
| | meninas que abandonam a escola; meninos entrando no mundo das drogas | essas pessoas | Retomada correferencial por hiperônimo - Recategorização | 27 |

Fonte: Quadro elaborado pelos autores, 2019.

Para exemplificar e estudar os usos desses pronomes destacamos alguns trechos que servirão como base para análise dessas ocorrências.

Atualmente muito se discute sobre publicidade infantil, bem como nos limites que devem ser impostos à propaganda voltada para a criança. Uma das organizações voltada para **essa discussão** é a CONANDA.(texto #8).

Esses jovens se encontram em situação difíceis, totalmente dependentes de caridade vinda de um estranho ou dos próprios parentes. São incapazes de “andar com as próprias pernas”. Por **esse motivo** essa geração precisa de ajuda e incentivo para terminar os estudos e se profissionalizar, para poder ter um emprego (texto #14).

a maior preocupação recai sobre essa geração aqueles que não estudam e nem trabalham, a chamada geração “nem nem”, que vem aumentando cada vez mais. **Esse problema** não ocorre somente nos

países menos desenvolvidos, mais também no mundo todo (texto #28).

Nos três casos acima apresentados podemos verificar que os pronomes demonstrativos “esse e essa” (acompanhado das sequências nominais “discussão”, “motivo” e “problema”, respectivamente) estabelecem a função de encapsuladores pois conseguem “comportar” a informação anteriormente escrita pelo discente. Nos quatro fragmentos, o encapsulamento ocorre por meio do fenômeno denominado rotulação, no qual os alunos nomeiam por meio das expressões nominais “questão”, “discussão”, “motivo” e “problema” as ocorrências apresentadas anteriormente no texto.

Encapsular demonstra a habilidade que os discentes têm em resumir eventos anteriormente informados em seus textos, para que, ao reativá-los por meio das pro-formas (pronomes demonstrativos), orientem o leitor durante a progressão textual.

Especificamente, no último fragmento (texto #28), o discente sumariza a ideia contida no enunciado (o aumento da geração nem-nem) apontando sua opinião sobre este crescimento, por meio do rótulo encapsulador (esse problema). Esse tipo de retomada, realizado por meio de uma única expressão: “esse problema”, orienta o leitor a compreender a intenção comunicativa desse aluno escritor de progredir seu texto identificando o “aumento da geração nem-nem” como algo negativo.

Ao que merece relevo repousa no fato de que após análise das três frases acima, pode ser observado que não são as formas de valor pronominal (essa / esse), unicamente, que realizam os fenômenos (encapsulamento / rotulação) relacionados aos objetos de discurso, uma vez que nos três fragmentos, o encapsulamento (propriamente dito) ocorre por meio das expressões nominais “discussão”, “motivo” e “problema” - ocorrências apresentadas anteriormente no texto (que rotularam os acontecimentos/fatos apresentados no texto), o que nos leva a entender que as formas pronominais, nesses casos, não exercem por si só função discursiva,

muito embora possam mobilizar, o retorno a um o objeto do discurso mencionado no texto.

Esses retornos também podem ocorrer por meio do uso da pro-forma a uma nova palavra que acrescente ao leitor informações que não foram apresentadas antes ao referente retomado. Como exemplos desse fenômeno – Recategorização, apresentamos os seguintes fragmentos dos textos dos alunos:

Além disso, alguns pais se sentem prejudicados de certa forma. Em muitos casos a criança, ao ver a propaganda de um determinado produto, com a música ou personagem que ela gosta, esse pequeno consumidor vai ser influenciado a querer adquirir o produto (texto #9).

Nem-Nem são assim que eles são conhecidos a geração de jovens que nem trabalha e nem estuda. São jovens que pararam de estudar por diversos motivos que hoje em dia não conseguem trabalho ou um emprego de qualidade para suprir suas necessidades. O mercado de trabalho nos tempos de hoje esta cada vez mas avançado e não tem espaço para essa nova geração (texto #18).

Nos dois exemplos apresentados, as retomadas por meio dos termos “esse pequeno consumidor” e “essa nova geração”, reativam no leitor os referentes anteriormente apresentados, atribuindo a esses referentes um grau informativo maior, os recategorizando por meio de outras propriedades, desse modo, garantindo a continuidade do texto e a progressão referencial.

Para finalizar os trechos que exemplificam o uso das pro-formas “esse(s) e essa(s)”, apresento os casos nos quais os alunos progridem seus textos por meio da Reiteração, ou seja a repetição lexical dos referentes anteriormente ativados:

Tic-Tac, Tic-Tac este é o som da bomba relógio que pode explodir a qualquer momento, essa bomba se chama geração nem-nem (texto #13).

Hoje em dia o mercado de trabalho esta cada vez mais competitivo o força o jovem a buscar uma qualificação que atenda a esse mercado (texto #24).

Diferente da ideia disseminada em grande parte das escolas e dos cursos pré-vestibulares, repetir lexicalmente, de acordo com o propósito comunicativo do escritor, não é um problema de pobreza vocabular, apesar de muitos dos próprios alunos identificam a repetição como algo que “empobreça” o texto.

Para justificar nosso posicionamento de que a repetição contribui para a progressão textual, apresentamos os exemplos acima dos textos 13 e 24, nos quais as retomadas pelos mesmos vocábulos (anteriormente lexicalizados) orientam o leitor para o tema em desenvolvimento, bem como favorecem a apresentação de uma nova declaração sobre referente em relevo.

Por meio desses exemplos, percebemos como as Reiteraões cumprem a função de “continuar lembrando ao leitor” o referente de quem/de que se está fazendo uma nova declaração. Destacamos também, que foi possível identificar neste trabalho, que as retomadas por reiteraões lexicais geralmente ocorrem por meio do uso das pro-formas “esse(s), essa(s), desse(s), dessa”. Identificamos, ainda, que há casos nos quais a repetição vocabular, além de não ser indicador de pobreza lexical, é necessária para que o sentido do enunciado possa ser construído. Podemos apresentar como exemplo:

Mas antes elas fazendo aquilo que elas gosta e aproveitando a oportunidade que dão do que elas estarem na rua roubando, matando, fumando, falo isso porque hoje esse mundo é cheio de surpresas não só jovens que mata e fuma. Então devemos apoia na publicidade infantil.

As crianças tem que ser feliz, viver no mundo onde a felicidade para eles se torna bom e se esse mundo é a novelas, filmes está tudo numa boa (texto #12).

Neste exemplo, a primeira vez que o termo ‘esse mundo’ é mencionado, o escritor retoma exoforicamente (uma vez que não há antecedente no cotexto) ao “mundo real” ao qual nós fazemos parte, ao mundo em que vivemos. O mesmo vocábulo é repetido mais adiante, porém termo “mundo” dessa vez é ativado como um novo referente que constitui um ambiente psicológico. A anáfora realizada logo em seguida por “esse mundo”, talvez não causaria o mesmo efeito de sentido.

Outro excerto que também pode exemplificar casos desse tipo está no texto 24: “Hoje em dia *o mercado* de trabalho esta cada vez mais competitivo o força o jovem a buscar uma qualificação que atenda a *esse mercado*”. É provável que a intenção comunicativa do aluno escritor não fosse captada, caso o enunciado apresentasse outro tipo de retomada como: “Hoje em dia *o mercado* de trabalho esta cada vez mais competitivo o força o jovem a buscar uma qualificação que atenda a *ele / -o*”. Nesse caso específico, haveria inclusive, dois candidatos a referente: “o mercado” e “o jovem”, ocasionando uma dúbia interpretação.

QUADRO 2: Exemplos de análise das pro-formas “isso / disso” presentes nos textos dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida

| PRO-FORMA PRONOMINAL | REFERENTES / EXPRESSÕES RETOMADOS (AS) NO TEXTO | EXPRES SÃO | FENÔMENO / FUNÇÃO | TEXTO |
|----------------------|--|---------------------|--------------------------|-------|
| Isso (23) | praticar bullying, ofendendo, criticando, usando palavras fortes e grosseiras, | isso não é nada bom | Rotulação/Encapsulamento | 3 |

| | | | | |
|-----------|---|-------------------------------------|--------------------------|----|
| | Hoje em dia tem câmeras por todo lado que se olha tanto em residências quanto em lanchonetes, comércios, postos de gasolina, transito entre outros | por um lado isso é bom | Rotulação/Encapsulamento | 11 |
| | acabam entrando no mundo das drogas e até mesmo se envolvendo com o crime | isso não é nada bom | Rotulação/Encapsulamento | 27 |
| | Essas pessoas passam quase imperceptíveis aos olhos do governo e da sociedade | com isso não recebem o apoio | Encapsulamento | 27 |
| Disso (8) | os pais para terem mais tempo para tratarem de outras coisas, colocam seus filhos na frente da televisão para assistir um desenho animado e acabam não se dando conta que esta contribuindo para que os seus filhos se tornem um consumidor irresponsáveis no futuro, | além disso | Encapsulamento | 10 |

| | | | | |
|--|--|------------|----------------|----|
| | Muitas são as razões pelas quais esses jovens param de estudar, uns precisam ajudar em casa, alguns por falta de oportunidades, outros não querem nada da vida, pelo menos não nessa fase, em que muitos só pensam em curtidão | além disso | Encapsulamento | 27 |
|--|--|------------|----------------|----|

Fonte: Quadro elaborado pelos autores, 2019.

Seguem exemplos do modo como os alunos utilizaram o pronome “isso”:

Muitas pessoas usam também as redes sociais para praticar bullying, ofendendo, criticando, usando palavras fortes e grosseiras, e **isso** não é nada bom, pois uma vez **que colocamos certas informações na rede**, não temos mais como voltar atrás; não sabemos a dimensão que **isso** irá tomar (TEXTO #3).

A privacidade do ser humano foi invadida completamente. Hoje em dia tem câmeras por todo lado que se olha tanto em residências quanto em lanchonetes, comércios, postos de gasolina, transito entre outros(...) Por um lado **isso** é bom porque dará mais segurança ao comerciante e ao consumidor em casos de crimes e assaltos, por outro lado **Ø** é complicado pois nos sentimos vigiados o tempo todo (TEXTO #11).

Nos três fragmentos selecionados acima, há algo em comum: o pronome “isso” foi utilizado para sumarizar todo um enunciado anterior, no qual, de forma anafórica, os alunos retomaram um argumento sem que para isso tivessem que repeti-lo.

O uso do “isso” possibilitou aos discentes a utilização dessa estratégia de focalização (nesse caso de todo um evento) para em seguida procederem a reativação de todo um contexto apresentado em seus textos, dirigindo a atenção do interlocutor, para em seguida

atribuir ao segmento retomado, novas informações. Assim, por meio do uso deste pronome, os alunos estabeleceram umnexo coesivo entre uma predicação inteira que foi retomada pelo pronome.

Chamamos especial atenção ao fragmento extraído do texto 11, no qual o aluno por meio do pronome “isso” reativa no interlocutor a ideia que “há câmeras por todos os lados”, para apresentar primeiramente, um argumento favorável a esse fato e logo em seguida, um argumento desfavorável a esse mesmo caso, o qualificando como “complicado”. Destacamos que para o segundo argumento “por outro lado \emptyset é complicado pois nos sentimos vigiados o tempo todo”, mesmo o pronome “isso” não estando lexicalizado, o aluno (realizando uma “elipse de um termo encapsulador”) foi capaz de manter em foco toda uma ideia, para orientar o interlocutor ao seu propósito comunicativo.

Seguindo a análise do uso dos pronomes, também apresentamos como fortes elementos de encapsulamento, os termos “disso”:

os pais para terem mais tempo para tratem de outras coisas, colocam seus filhos na frente da televisão para assistir um desenho animado e acabam não se dando conta que esta contribuindo para que os seus filhos se tornem um consumidor irresponsáveis no futuro, além **disso**, criam uma ilusão na mente dos pequeninos e levando a mirim a querer aqueles bonequinhos do desenho (TEXTO #10).

Nesta passagem, o aluno informa o que os pais fazem para “ganhar tempo” e logo em seguida, apresenta uma nova declaração “criam uma ilusão (...)”, na qual mesmo a concordância verbal está vinculada a “pais”, porém, o leitor por meio de seu conhecimento de mundo, facilmente pode identificar que a predicação feita se remete a um elemento para fora do texto “representantes de alguma empresa de marketing ou de publicidade infantil”.

6. Considerações Finais

Neste trabalho, a estudo da coesão foi colocado em relevo, no qual a Referenciação assumiu papel de maior destaque. Ao analisar o modo como alunos utilizam os elementos de Referenciação, percebemos que o uso dos pronomes foi um recurso bastante útil pelos discentes em suas produções textuais. Foi possível compreender, que uso dos pronomes não se dá de forma despropositada ou descolada da realidade, mas obedece e se acomoda aos propósitos textuais, discursivos, comunicativos e principalmente, interacionais do falante/escritor.

Dessa forma, para mais bem interagir, não é suficiente que os alunos conheçam os pronomes apenas no nível morfológico (pessoal, possessivo, demonstrativo), ou que, de forma taxonômica, saibam classificar numa determinada sentença (muitas vezes artificial e “inventada”) o sujeito, objeto direto/indireto. Os alunos devem ser ensinados a perceber a função textual que assumem os pronomes invocados no texto.

Nas análises aqui estudadas, não pretendemos apresentar mais uma forma “didática de categorizar” substituindo velhos nomes (pronomes demonstrativos, por exemplo) por novos nomes (Reiteração, Recategorização, Rotulação, Encapsulamento). Pelo contrário, pelo modo como foram procedidas as análises, foi possível explicar aos alunos, por meio de seus próprios textos, algumas das funções mobilizadas pelos pronomes por eles utilizados, das quais identificamos: reiterar referentes, recategorizar termos (de acordo com o propósito comunicativo do aluno escritor), rotular termos ou predicções inteiras (reconstruindo assim o referente durante o texto) e encapsular enunciados (mantendo assim o foco em enunciados, para deles fazer nova declaração).

Podemos concluir, em consonância com (ANTUNES, 2010; KOCH & ELIAS, 2015) que a função textual e contextual dos pronomes está situada no âmbito da referenciação, ou seja, está relacionada com a forma com que o locutor indica aos interlocutores, o indivíduo ou a “coisa” da qual se fala. Além disso,

foi possível observar que em alguns casos não são as formas de valor pronominal, unicamente, que realizam o fenômeno de encapsulação, o que nos leva a entender que as pro-formas não exercem por si só, nesses casos, a função discursiva, mas que ativam e sinalizam esses fenômenos, operando a encapsulação por meio de rotulações (de um referente ou de toda uma sentença). Desse modo, mais interessante do que saber nomear o pronome que está sendo tratado (demonstrativo, possessivo, pessoal) é utilizar esses elementos gramaticais de forma prática dentro do texto.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- _____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.
- Universidade Federal do Oeste do Para – UFOPA, Santarém, 2016.
- LEITE, Maria Alzira; MARTINS, Renata. Referenciação. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio**, [S.l.], n. 23, p. 43-48, dez. 2013. ISSN 2358-3231. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/8303>>. Acesso em: 31 ago. 2018.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. **Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de**

referenciação. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.).

Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

NEVES, Maria Helena. **A Gramática:** história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

O ENSINO DA LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA INTERVENÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ESTUDANTES

Cristiane Lopes Soares¹ (UPE)
Ivanadyja Dafyni de Lima² (UPE)

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a prática pedagógica mais adequada para o desenvolvimento da leitura e da escrita tem sido um dos principais assuntos no meio educacional. Políticas públicas relacionadas à correção de distorção de idade e a qualidade de ensino, são lançadas exaustivamente a cada ano. No entanto, os resultados alcançados com a aplicação dessas políticas são questionáveis, assim como, muitas práticas pedagógicas mecânicas que observamos em sala de aula nos dias atuais. Questionamos a todo momento qual seria a metodologia de ensino mais eficaz e, conseqüentemente qual ou quais os conhecimentos as escolas devem auxiliar para que o aluno desenvolva em sala de aula. Sabendo que os indivíduos são seres sociais, como podemos ainda exercer em sala de aula, práticas dissociadas a realidade

¹Cristiane Lopes Soares é graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade de Pernambuco- UPE; Especialista em Gestão e coordenação escolar. Atualmente é mestranda em Língua portuguesa no programa PROFLETRAS na Universidade de Pernambuco e docente efetiva da rede pública municipal de Floresta-PE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4023132109408216> - E-mail: crizinha3030@hotmail.com

² Ivanadyja Dafyni de Lima é graduada em Letras pela Universidade de Pernambuco e especialista em Ensino de Língua Portuguesa. Atualmente é mestranda em Língua portuguesa no programa PROFLETRAS na Universidade de Pernambuco e docente efetiva da rede pública estadual de Pernambuco no ensino fundamental e médio. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4796991980573661> E-mail: Ivanadyja.lima77@hotmail.com

sociocultural do educando? Essa questão não se torna difícil de responder quando pensamos que na escola e durante nossas aulas, utilizamos práticas mecânicas e sem sentido, muitas vezes fruto de uma formação que não acompanhou as demandas sociais, pois a formação acadêmica da maioria dos profissionais em educação, se deu baseada em métodos tradicionais e, para vários educadores é muito mais interessante permanecer na zona de conforto que foi treinado. Sendo assim, é importante considerar que,

[...] um dos programas prioritários [...] é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir. (FREIRE, 2001, p. 80).

Dessa forma, uma formação pontual desses professores não seria suficiente para resolver essa problemática, pois “já se demonstrou a sociedade que ações episódicas não funcionam, e, pelo contrário, podem desestabilizar os processos, quer por desestímulo criado por uma consciência de impotência, que pela própria confusão que conceitos mal digeridos podem provocar” (NEVES, 2002, p. 232). São nas séries iniciais que encontramos algumas dificuldades. Esse tema tem sido pauta de discussões no meio político/ educacional em todo o país. Essa problemática, que pode ser concebida como uma espécie de defasagem na aquisição do conhecimento dos estudantes, principalmente, ligada aos campos de ensino de leitura e escrita, não tem sido aferida apenas pelas avaliações externas e internas, mas também dentro das próprias escolas. Assim, a busca por supostos culpados e/ou soluções é o destaque dessas discussões no interior da escola. Em meio a devaneios e lucidez, estão os educadores que desejam e, os que já desistiram de desejar a evolução do desenvolvimento cognitivo eficaz dos estudantes, é comum esses profissionais buscarem na literatura apoio para sua prática em sala de aula.

Diante do exposto, entendemos que o ensino da Literatura pode ser nosso aliado no que se refere à dinamização do ensino, bem como o

alcance de resultados positivos por mais que a literatura ainda tem sido ensinada de forma dissecada e fragmentada em prol a “ensinar” a disciplina de língua portuguesa na escola. Os textos literários, geralmente, são afastados de práticas pedagógicas que valorizam e promovem o desenvolvimento do senso crítico dos educandos para tomar-se instrumento de treinamentos que buscam desenvolver descritores de avaliações. O professor deve proporcionar momentos de encantamento pela leitura literária, possibilitando assim, ampliar o vocabulário comunicativo do aluno e sua capacidade de realizar leitura de mundo. Porém, o que muitas vezes acontece é, o uso dos textos literários como pretextos no ensino da disciplina de língua portuguesa nos quais, os textos são selecionados e utilizados de acordo com o conteúdo gramatical desejado. Como ratifica Leite (2012, p.18):

Às vezes, pretendendo tornar a aula de gramática mais interessante (e duplamente útil, ilustrando os seus alunos) o professor trazia (ou traz) um texto literário para nele exercitar a busca de orações subordinadas ou de substantivos abstratos. Também era (e é) frequentemente a utilização de enunciados pescados cá e lá em contos, romances ou poemas de escritores consagrados para transformá-los, como a própria gramática o faz, em norma ou, ao contrário, em exemplos das exceções permitidas, porque providas da pena de uma autoridade (o autor famoso).

A disciplina de Língua Portuguesa no ensino fundamental I³, não deve dicotomizar o ensino da literatura com o ensino da gramática, pois o ensino da gramática por si só é ineficiente para a promoção do desenvolvimento da linguagem como muitos educadores ainda acreditam. Como justifica Leite (2012, p.18) “...o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar a literatura significa também estudar língua e vice-versa.” Dessa forma, o planejamento pedagógico do educador

³ Ensino Fundamental I é dividido em dois ciclos, o primeiro corresponde ao 1º, 2º e 3º anos onde o educador é responsável em alfabetizar os alunos. No segundo ciclo, que corresponde ao 4º e 5º anos, o docente deve consolidar os conhecimentos convencionais adquiridos pelos alunos. Ao final do segundo ciclo, os estudantes devem ser capazes de interpretar textos com informações implícitas e explícitas e produzir diversos gêneros textuais (orais e escritos) ainda que com alguns desvios.

precisa estar conectado a um objetivo maior que apenas ensinar a norma da língua a seus alunos, o fazer pedagógico deve preparar para a vida e não apenas para avaliações impostas pela sociedade capitalista. A partir das considerações teóricas expostas nesse artigo, apresentamos uma experiência pedagógica desenvolvida em uma turma do 5º ano do ensino fundamental I de uma escola pública municipal da cidade de Floresta-PE. O principal objetivo do projeto construído e vivenciado foi desenvolver a escrita a partir da leitura de livros de literatura infanto-juvenil e, desse modo, proporcionar atividades sequenciadas que impulsionassem os estudantes a ler desencadeando naturalmente o aprimoramento do processo da escrita criativa/reflexiva.

ENSINO FUNDAMENTAL

O currículo do ensino fundamental é dividido por eixos de leitura e eixos de escrita, no entanto, o professor deve compreender que trabalhar a leitura é trabalhar a linguagem como um todo e, principalmente entender que a escrita está intrinsecamente relacionada a todos os eixos. Segundo Leite, essa abordagem está ancorada

sobretudo nos primeiros anos de contato com os textos, exercitar a leitura e a escrita, para que a reflexão teórica e histórica sobre eles se dê a partir de uma vivência e do processo que os gera: o trabalho criativo com a linguagem, a prática da expressão livre. (2012, p.22)

O trabalho em sala de aula deve buscar integrar a disciplina de Língua Portuguesa e o ensino de literatura por meio de atividades de leitura e produção (oral/escrita) que motivem a reflexão criativa desses estudantes de maneira que, possam desenvolver o aspecto cognitivo através da interação entre os indivíduos vivenciando experiências que retratem o uso da língua no cotidiano.

ESCRITA SIGNIFICATIVA NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS

Trabalhar produção de texto em sala de aula tendo como foco uma abordagem de escrita significativa, irá fazer com que o aluno atribua sentido ao texto/produção. Uma atividade que pode ser uma boa prática para promoção da contextualização e, ao mesmo tempo auxiliar a construção de sentido e interação entre conteúdo escolar e realidade social, é a prática de pesquisa de campo, pois, segundo Ludke e André

na medida em que o observador acompanha in loco a vivência, as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (1986, p. 26)

A partir disso, compreendemos que se faz necessária a mudança de atitude do professor em relação às aulas e as atividades realizadas com os alunos, pois de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN's há a necessidade de organizar uma reestruturação do ensino de Língua Portuguesa com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita (Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p. 19). Assim,

A aprendizagem da língua oral e escrita se faz pela confrontação com um universo de textos que já nos são “dados de antemão”. É uma apropriação de experiências acumuladas pela sociedade. Desse ponto de vista, o ensino escolar se organiza em uma perspectiva histórica e cultural. (Dolz, Gagnon, & Decândio, 2010, p. 40)

A escola não deve ser um mundo dissociado ao mundo das crianças, onde os jovens adentram para conhecê-lo, e sim, uma instituição extensiva da comunidade que o aluno faz parte, a escola deve auxiliar o aluno a entender o seu próprio mundo e não o distanciar dele. A sensibilidade pedagógica do professor nessa perspectiva é de fundamental importância na formação cidadã desses educandos.

LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR E SOCIAL DO EDUCANDO

Pensar que o aluno só começará a ter acesso ao mundo da leitura na escola, é afirmar que a criança está presa a uma caixa de madeira fechada à espera do contato com o mundo exterior, que apenas acontecerá a partir do dia que a mesma adentrar na instituição escolar. Contraposto a essa concepção, a criança está imersa no mundo das palavras escritas, lidas e faladas desde quando nasce e negar esse fato, como corrobora Antunes (2009, p. 22)

é subtrair das línguas o que de mais significativo elas têm: seu poder de significar, de conferir sentido às coisas, de expressar esses sentimentos e, sobretudo, de mediar as relações interpessoais envolvidas na interação social.

A escola é, não resta dúvidas, uma das instituições mais importantes na vida de um indivíduo, porém, não podemos conferir a ela toda a responsabilidade de formação humana desse sujeito, pois o mesmo se desenvolve não apenas na escola, como também através da troca entre os pares, do convívio em sua comunidade e no seio de sua instituição familiar, ou seja, está imerso em uma macrounidade de relações. A leitura está na vida das pessoas desde sempre, pois vivemos em um mundo em que para onde olhamos existe escrita. Mas, por que tanta criatividade e desenvoltura se perde na escola. Ou foram presos pelos liames contundentes das práxis “gramaticalizante” no decorrer das séries?

é preocupante verificar que os professores contemplam a gramática, especialmente, como *atividade de exercitação da metalinguagem*. Em segundo lugar, consideram que ela seja uma disciplina normativa. Despreza-se quase totalmente a atividade de reflexão e operação sobre a linguagem, do que resulta uma organização dos trabalhos em compartimentos totalmente apartados: de um lado, *redação e leitura com interpretação* (estrutura/representação/comunicação de experiências, mais interpretação de experiências comunicativas), e, de

outro, gramática (conhecimento do quadro de entidades da língua, e, também, algum conhecimento do que se considera bom uso da língua). (NEVES, 2002, p. 238)

A disciplina de língua portuguesa tem sido trabalhada muitas vezes na escola de maneira equivocada, moldada por treinamentos gramaticais trazidos por livros didáticos seguidos cegamente por muitos professores, porém, não podemos atribuir ao livro didático toda a responsabilidade do insucesso do ensino de língua portuguesa, apesar dos vários desvios que o livro didático apresenta, é o professor que utiliza o livro como instrumento de ensino e não o contrário, portanto, o uso do mesmo está associado a referência metodológica de cada educador, fruto de sua formação (NEVES, 2002). “Indo mais fundo, vemos que faz parte do despreparo do professor esperar do livro didático que em parte ele o substitua. Neves (2002, p. 233)”. O trabalho pedagógico na escola não pode dissociar-se da realidade cultural e social do aluno, nem muito menos, engessar os educandos ao medo da normal culta estabelecida pelo homem, tornando o ensino da língua portuguesa sem significado real e símbolo de fracasso, como conclui Antunes (2009, p. 13) “[...] ainda falta perceber que uma língua é muito mais do que uma gramática.[...] Toda a história, toda a produção cultural que uma língua carrega, extrapola os limites de sua gramática.”. Planejar as aulas de língua portuguesa sob viés de uma língua viva, é oportunizar o estudante a fazer da língua portuguesa sua aliada de sonhos e desejos, onde seu sucesso na sociedade como cidadão terá muito mais chance ao êxito.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA

Atualmente, a Literatura tem sido deixada de lado pelos professores do Ensino Fundamental pelo fato de pensarem que tal disciplina deve ser trabalhada apenas no Ensino Médio unicamente com o intuito obter boas notas nas provas avaliativas que são utilizadas para o ingresso dos estudantes nas universidades, sejam

elas públicas ou particulares. Não pensam que na verdade outras habilidades podem ser desenvolvidas nesses estudantes, pois segundo Leite "...tem ficado cada vez mais claro que o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa." (2012, p. 18). Compreender apenas a diferença entre essas estratégias de uso da Literatura e seus conceitos em sala de aula, não dará conta da complexidade que há em torno desse tipo de trabalho e que tem se tornado cada vez mais o assunto entre professores de Língua Portuguesa, pois na maioria das vezes, o texto é utilizado como pretexto para o ensino de algum conteúdo obrigatório. Nesse contexto, vale ressaltar que o conhecimento da obra e seu consequente uso de maneira correta é de fundamental importância para que se atinja o resultado desejado nas atividades realizadas em sala de aula, pois o trabalho com o texto literário pode e deve ser realizado pelos professores desde os anos iniciais do Ensino básico, pois a literatura é fundamental no desenvolvimento dos estudantes e isso vai muito além de apenas ensinar conteúdos. Dessa forma, podemos compreender que há aí uma árdua tarefa em resgatar a literatura como uma forma crítica, que não está subordinada à antigos conceitos de apenas trabalhar o texto como pretexto. Toda mudança nesse sentido se faz necessária e é totalmente possível.

LITERATURA E ENSINAGEM: PRÁTICA DE LEITURA E A ESCRITA EM UM CONSTANTE CÍRCULO NAS SÉRIES INICIAIS

"Ensinagem" é a prática de ensinar, aprender e apreender o conhecimento. É um termo cunhado por Anastasiou que conceitua e corrobora para que entendamos o processo de ensino/aprendizagem como um fator dinâmico e imbricado de tal maneira que não podemos pensar em um sem esbarrar no outro (Alves, 2004, p. 11). É ilusório afirmar que existe uma panaceia para a prática pedagógica ou que o fazer pedagógico seja uma

tarefa fácil, principalmente, por que esse “fazer” precisa resultar em aprendizagem. No ensino fundamental I, o aluno encontra-se no processo inicial da leitura e da escrita. Nesse contexto, a tarefa de ensinar a língua se mostra ainda mais complexa por se tratar da alfabetização e letramento desses educandos. Apesar da pouca acessibilidade a obras literárias em casa e ainda não ter o conhecimento necessário para realizar leitura de obras e textos, é errôneo pensar que o professor deve selecionar textos de acordo apenas com o meio em que o aluno vive. “A pretensa democratização do ensino, como nivelção baseada na “realidade dos alunos”, redundante em injustiça social” (Perrone-Moisés, 2006, p.28). Oferecer acesso a maior quantidade possível de obras é um ato de responsabilidade político e social por parte dos professores. Os docentes das séries iniciais, não devem subestimar a capacidade de desenvolvimento e compreensão literária de seus alunos, pois qualquer criança é capaz de interpretar o mundo e desenvolver aprendizagem não importa o meio econômico/social do qual faça parte. Partindo da premissa de que “...quanto mais o aluno ler, mais será capaz de organizar seu próprio texto, truísmo por truísmo, lembremos que o objetivo de qualquer ensino deve ser o de elevar e ampliar. Perrone-Moisés (2006, p.22). “Elaboramos uma sequência de atividades que promovessem a oportunidade de leitura e exploração de livros de literatura infanto-juvenil. A primeira atividade que desenvolvemos teve início a partir da dinâmica do “tapete literário⁴”. Após essa atividade cada aluno, em uma roda de conversa, expôs sua opinião, realizou uma espécie de resumo oral da obra. Na prossecução, cada aluno preencheu a tabela⁵ dos os livros

⁴ Essa atividade consiste em distribuir uma gama considerável de livros de literatura infanto-juvenil de vários autores para livre deleite dos alunos. O professor foi circulando pela sala realizando intervenções relacionadas a informações estruturais do livro e tentando manter o aluno focado na obra em observação. Essa atividade levou em torno de uma hora.

⁵ Tabela onde os alunos listaram ordenadamente do 1º ao 3º lugar a obra preferido.

preferidos que leram⁶. Essa tarefa foi consolidada no quadro negro através de um gráfico construído sob nossa mediação. Ao longo do projeto, foram trabalhados conteúdos de leitura (decodificação/ compreensão de enunciados, leitura/ interpretação de gráficos e leitura e compreensão da estrutura física padrão que compõe uma obra, interpretação das obras lidas) e escrita (escrita do gênero lista, reprodução de enunciados e preenchimento de tabelas) paralelamente à linguagem oral e aos conteúdos atitudinais (esperar sua vez de falar, respeitar a opinião do colega e retomar o raciocínio para esclarecer posicionamentos pessoais). A obra eleita como a preferida da turma para ser trabalhada coletivamente foi “*O reizinho mandão* – Ruth Rocha”. A partir dessa escolha demos início à pesquisa sobre a autora e informações sobre a obra tais como; ano que foi escrita, as personagens e suas principais características, as curiosidades, o tempo e espaço em que a narrativa se desenvolve, informação sobre sua publicação/ ilustração, entre outras informações. Com o auxílio do data show e aparelho de som, a biografia da autora Ruth Rocha foi apresentada aos alunos, assim como algumas de suas obras mais famosas. A leitura do livro preferido da turma foi realizada coletivamente através de projeção. Essa atividade foi desenvolvida no espaço da biblioteca e cada aluno recebeu a tarefa de responder por escrito o seguinte questionamento: “Se você fosse rei (ou rainha) do Brasil, quais seriam as primeiras leis que você criaria?”. Os alunos mantiveram-se muito envolvidos com a atividade, até os que possuem dificuldade de concentração detiveram-se a responder⁷ ao que foi solicitado. Dessa maneira, foi interessante observar que a necessidade de realizar a atividade por escrito os mobilizou a pedir ajuda a colegas, ao professor e até pesquisar no dicionário. Todos os alunos queriam apresentar leis

⁶ Tendo em vista que cerca 40% dos alunos ainda não realizam a leitura convencional, os menos manuseiam os livros realizando pseudo leitura reconhecendo cenários, personagens e cenas, porém criam a sua própria história independente da produção do autor.

⁷ Algumas produções em anexo.

bem elaboradas no momento de fazer a socialização dos grupos. Metodologias como essa podem contribuir para o que propõe a legalidade como objetivo do ensino fundamental na vida das crianças, a prática da leitura literária planejada de forma responsável e coerente pelo docente, pode tornar o que orienta os PCN's (citada abaixo) em realidade.

espera-se que o aluno no quinto ano do ensino fundamental (ciclo II) consiga ler e compreender textos simples, realizar algumas inferências textuais e produzir textos de diferentes gêneros, mesmo que com alguns desvios (BRASIL S. d., 1997.p.77).

Essa abordagem, não apenas motivou os estudantes a ler, como entender a importância dessa leitura e da prática da escrita para a vida social de cada um deles. Infelizmente, alunos ingressam no quinto ano do ensino fundamental, última etapa do ciclo de alfabetização ainda exibindo leitura e escrita pré-silábica, e com isso, o professor do quinto ano tem que se desdobrar para alfabetizar e letrar os alunos que já deveriam ler e escrever pequenos textos mesmo com desvios.

LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Desenvolver senso crítico não é tarefa das mais fáceis, ainda mais quando estamos nos referindo ao ensino de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, pois requer do indivíduo muito mais que uma simples atenção, ou seja, é necessária leitura de mundo, olhar atento, conhecimento e reconhecimento do texto e do que o cerca. Além disso, é necessário realizar a integração entre diversas áreas do conhecimento, como a literatura e a escrita, por exemplo. Sendo assim, o desafio do professor de Ensino Fundamental está voltado em muito para a superação da dicotomia existente entre língua e literatura, pois

“...integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula, através da leitura ou da produção de textos que levem o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor-intérprete. ” (MARCUSHI, 2008, p. 19)

Para isso, se faz necessário o uso de estratégias que devem ser utilizadas no momento dessa integração. Podemos citar como exemplos:

- A criação e/ou uso de um espaço interativo;
- Realização de práticas culturais, históricas e sociais;
- Pode ser realizada tanto na escola como na sociedade;
- Deve ser considerado o conhecimento prévio do leitor;
- Mediadas com a experiência do professor e ampliada com a experiência dos alunos;
- Leituras conduzidas.

Tudo isso pelo fato de que “O texto reflete “aspectos linguísticos, sociais e cognitivos”. (BEAUGRANDE, 1997, p. 22), e assim a prática do professor de línguas entra em consonância com as práticas desenvolvidas na vida social, de modo a torná-las mais significativas. Sendo assim, o que pretendemos é que os alunos desenvolvam determinadas habilidades durante o processo de aprendizagem sem deixar de lado o conhecimento e reconhecimento de algo como sendo familiar para eles. Diante disso, citamos Candido (1989) que nos afirma que é

“[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante” (p. 117).

Sendo assim, optamos por um texto que não possui uma temática desconhecida entre os alunos, pois a escola é um espaço de interação. Coelho nos confirma essa percepção dizendo que

“a escola é hoje o espaço privilegiado em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição sine qua non para a plena realidade do ser” (2000, p.16)

Em relação ao texto escrito, podemos destacar as seguintes características:

- Linguagem utilizada;
- Valorização cultural;
- Troca de experiências.

É a partir de um olhar mais atento e diferenciado, que conseguimos ver através de novas posturas e práticas de ensino, uma possibilidade de caracterização e adequação do ensino de Literatura em relação às novas demandas que os meios sociais e digitais têm nos exigido, ainda que muitas vezes, de forma inconsciente pois “...vivemos a época da informação coletiva e rápida, e a leitura literária é uma atividade solitária e lenta...” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 27). Como professores devemos aceitar e abraçar esse desafio de olhar além do que é visto.

LITERATURA NA PRÁTICA

Vivenciar práticas pedagógicas em sala de aula que envolvam literatura e conteúdos curriculares não é uma tarefa fácil. Muitas vezes isso acontece porque os docentes não tiveram uma formação adequada sob essa perspectiva, ou mesmo, por não acreditar que esse tipo de atividade colabora com o

desenvolvimento efetivo do estudante priorizando em seu trabalho apenas treinos de leitura e escrita em prol da gramática normativa. A literatura não apenas proporciona o dinamismo nas atividades didáticas pedagógicas, como também funciona como um instrumento libertador que mobiliza o senso crítico dos educandos e sua formação cidadã. Acreditando nessa concepção foi traçado um projeto de trabalho que valoriza essa perspectiva libertadora essencial do ser humano, aspecto muitas vezes desconsiderado na disciplina de língua portuguesa hoje na escola. O quadro abaixo nos traz uma descrição mais detalhada das atividades vivenciadas em sala de aula.

Quadro de atividades

| | |
|---|---|
| I Momento (Tapete literário) | <ul style="list-style-type: none"> • Exposição de diversas obras para delete e manuseio em um tecido de TNT com formato circular; • Realização de intervenção oral pelo professor motivando os alunos a localizarem nas obras informações como: editora, ano de publicação, nome do ilustrador, nome do autor, nome do tradutor, etc. |
| II Momento (Eleição literária) | <ul style="list-style-type: none"> • Realização de eleição através de lista e tabulação em gráfico dos livros preferidos; • Elaboração de relatório de leitura do livro preferido escolhido; (em dupla) • Socialização e promoção de roda de conversa sobre o livro. |

| | |
|---|---|
| <p>III Momento (Conhecendo a autora)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Releitura do livro <i>“Reizinho mandão”</i> de Ruth Rocha através de projeção; • Leitura realizada pelo professor da biografia da autora escolhida; • Exibição de vídeo <i>“Vida e obras de Ruth Rocha”</i>. (Entrevista) • Promoção de roda de conversa orientada sobre a autora; • Preencher bilhete para a caixa das impressões. |
| <p>IV Momento (Produção escrita)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de consolidado da caixa de impressões em roda de conversa. • Releitura da obra; (<i>Reizinho Mandão</i>) • Realização individual de produção escrita intitulada <i>“Se eu fosse um rei/ uma rainha”</i>; • Socialização das leis criadas pelos estudantes; • Promoção de debate direcionado sobre a responsabilidade social de uma lei. (Pontos positivos e negativos) |

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que o trabalho intenso e diversificado de leitura e literatura em sala de aula, pode ampliar consideravelmente e qualitativamente a aprendizagem da língua materna. Observamos também que uma prática pedagógica realizado apenas sob o viés linguístico, não garante o desenvolvimento cognitivo do aluno em sua inteireza de ser sociocultural. Portanto, o professor deve trabalhar o significado e o significante dos textos literários, proporcionando momentos de

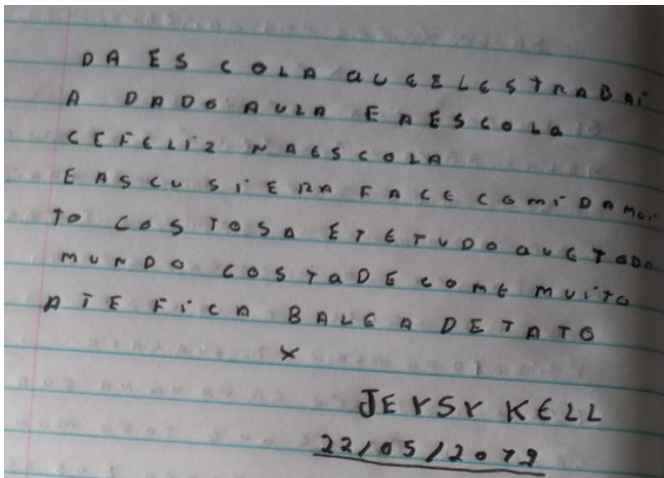
leitura, escrita e interação entre os pares elevando o nível de interpretação e capacidade de leitura de mundo.

REFERÊNCIAS

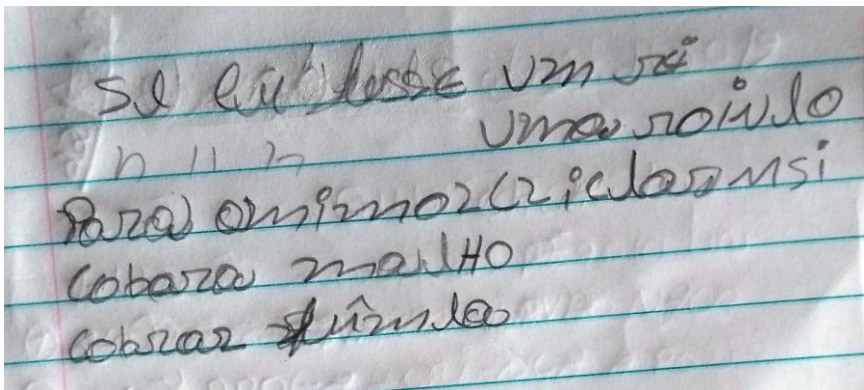
- ANASTASIOU, L. G. C. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem.** In: **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** Joinville/ SC: ed. 2004.p 11-19.
- ANTUNES, I. (2009). **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** (Vol. 10). São Paulo: Parábola Editorial.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. B823p **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: 1997- 144p.
- BEAUGRANDE, R. **Novas Fundações para uma ciência do texto e do discurso: Cognição, comunicação e liberdade. Acesso ao conhecimento e à sociedade.** Nova Jérsei: Ablex, 1997.
- CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e literatura.** In: A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos E...* Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 2000)
- Dolz, J., Gagnon, R., & Decândio, F. (2010). **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem** (1 ed.). (F. D. Machado, Trad.) Campinas, SP: Mercado das Letras.
- FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Editora Cortez, 2001
- LEITE, L.C.M. **Gramática e Literatura: Desencontros e Esperanças.** In: GERALDI, J.W. (Org.) **O Texto na Sala de Aula.** São Paulo: Anglo, 2012. P. 17-25.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NEVES, M. H. **A gramática: história, teoria e análise, ensino.** São Paulo: UNESP, 2002.

PERRONE- MOISÉS, L. A criação do texto literário. In: _____. **Flores da escrivaniinha: ensaios.** – São Paulo: Companhia das Letras, 1990.100-111.

ANEXOS (Produções escritas realizadas pelos estudantes)



DA ESCOLA A UCELESTRADA
A DADO AULA E A ESCOLA
CE FELIZ NA ESCOLA
E AS CUSI ERA FACE COMI DAMO
TO COSTOSA É E TUDO A UCE TADO
MUNDO COSTA DE COME MUITO
A TE FICA BALGA DE TATO
X
JEVSKELL
22/05/2079



SE EU LESTE UM JÁ
N II N UM NOUVO
PARA O MIMMOZICIAJANSI
COBARO MALHO
COBARO FUMLO

EU QUERIA DE UM RAINHA

x

CI EU FOCE RAINHA EU É
SERIA UM RAINHA MUITO FELI

CI EU FOCE UM REI EU
IRIA OHA PARA ELE CI
ELE FOCE BOTIÃO

x
FIM

DATA: 22/05/2019

TAINA

PAPA PAPA

CRISTIANA

A ESCRITA SOCIAL MEDIANTE A PRODUÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL FOLDER

João Wandemberg Gonçalves Maciel¹
Alexsandra Morais Maia ²

INTRODUÇÃO

Já não é novidade que os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN) norteiam o ensino da língua materna, quanto à relevância de se considerar o texto como unidade básica, tendo como foco um gênero discursivo/textual. Apregoam ainda que a escola deve possibilitar as condições para capacitar os aprendizes a ler e a interpretar os textos que circulam na sociedade, além de tornarem-se produtores dos próprios textos.

Desse modo, estipulamos como objetivo geral implementar uma prática interventiva por meio da qual os discentes foram levados à atividade de leitura e de produção textual do gênero discursivo/textual folder e, a partir dessa produção, empreenderam uma ação social de conscientização das doenças transmitidas pelo *Aedes Aegypti*.

O fato de percebermos que muitos dos livros didáticos têm empreendido um trabalho direcionado aos mesmos gêneros discursivos/textuais, como a tirinha, a crônica, o anúncio, deixando

¹ Doutor em Letras área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa, pela Universidade Federal da Paraíba (2005). Professor Associado da Universidade Federal da Paraíba - Campus I, Departamento de Turismo e Hotelaria, vinculado ao programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFPB/ Capes e ao Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE/CCHLA/UFPB, joaowandemberg@gmail.com.

² Graduada em Letras – Espanhol pela Universidade Federal do Ceará (2004). Professora Efetiva de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, anos finais, no município de Fortaleza. Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UFPB - MAMANGUAPE), mmaiaalexandra@gmail.com.

de propiciar ao alunado o estudo com os demais gêneros que circulam socialmente, foi um dos fatores que nos influenciou a eleger o folder como o nosso objeto de estudo.

Quanto ao percurso metodológico do nosso estudo, de natureza qualitativa e caráter etnográfico, ocorreu por meio da leitura de vários folders, posteriormente os alunos produziram a primeira versão do texto, depois, intervimos com os módulos de atividades sequenciadas para amenizar os desvios de língua encontrados. Em seguida, solicitamos a reescrita textual para compararmos a produção inicial e a final.

Logramos êxito com os resultados atingidos, já que os estudantes produziram textos informativos, persuasivos e de conscientização sobre as doenças provocadas pelo mosquito.

CONCEPÇÕES DE ESCRITA

É sabido que houve um período em que o ato de escrever era considerado um privilégio de poucos. No entanto é notório, como bem asseveram Koch e Elias (2017), que atualmente a escrita está presente em nosso cotidiano nos mais diversos momentos, seja quando escrevemos uma lista de compras ou mesmo um *e-mail*.

As autoras afirmam ainda que há uma variedade de concepções de escrita que por sua vez, está atrelada à visão que se tem de linguagem, de texto e de escritor.

No que tange à primeira concepção da língua, acreditava-se que o ensino pautado nas regras gramaticais era suficiente para que o discente fosse capaz de produzir textos adequados. Sob essa ótica, Koch e Elias (2017, p. 33) argumentam que a linguagem é considerada “um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras.” Com isso, o texto era visto como resultado da codificação realizada pelo escritor que deveria ser decodificado pelo leitor. Nessa visão o cerne recai sobre o código linguístico.

Quanto à segunda concepção de língua, Koch (2006, p. 13), esclarece que esta, “como representação do pensamento,

corresponde à de sujeito psicológico, individual”. Dessa forma, a sentença é formada na mente do autor, competindo ao interlocutor apenas compreender como ela foi idealizada.

Cavalcante (2013) corrobora com esse pensamento, pois defende que no princípio, o texto era visto como um artefato lógico do pensamento, incumbindo ao leitor compreender a representação mental e a intenção do autor. A esse respeito, Koch e Elias (2017) atestam que sob essa ótica, a escrita é entendida como uma atividade em que o autor exprime seu pensamento, sem levar em consideração os conhecimentos e as experiências do leitor. Com isso, o escritor torna-se o centro dessa visão.

Por outro lado, na terceira concepção, de acordo com Koch (2006), a língua é tida como o lugar de interação em que se acentua a dinamicidade dos sujeitos na produção social e de interação, uma vez que tal sujeito é visto como um ser psicossocial.

Cavalcante (2013) ratifica esse pensamento ao afirmar que o texto é visto como um evento no qual os sujeitos são tidos como interlocutores sociais, os quais levam em consideração não apenas o contexto sociocomunicativo, mas também o histórico e o cultural para a construção dos sentidos e das referências textuais. Assim, sob esse prisma, a língua é considerada um instrumento de interação.

Koch e Elias (2017, p. 34) corroboram com esse entendimento ao afirmarem que “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**” (Grifos das autoras).

Desse modo, na visão interacionista, a produção escrita é sempre direcionada para alguém, o qual pode ser o próprio escritor que desempenha também o papel de leitor do texto, uma vez que ele produz o texto, lê o que escreveu, posteriormente, reescreve, se for necessário, e relê, buscando adequá-lo às suas intenções e ao leitor. Nessa concepção, a escrita pode ser direcionada também ao outro que não está presente face a face no momento da produção.

Antunes (2003, p. 46) afirma que: “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, [...]. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer; do quanto dizer e de como fazê-lo”.

A ESCRITA ESCOLAR E A ESCRITA SOCIAL

Após a explanação acerca das concepções de escrita, faz-se necessário traçarmos um paralelo entre a escrita escolar e a escrita social.

Sabemos que o ensino sistematizado dos textos orais e escrito compete à escola, ainda que façamos parte de uma sociedade traspassada pela presença deles. Contudo, cabe frisar que segundo Antunes (2003) a toda ação pedagógica do ensino da língua materna, subjaz a visão que o docente adota sobre a concepção de língua.

Quanto ao ensino da produção escrita, segundo a autora (2003), vale frisar que, de modo geral, há duas tendências: uma delas está centrada no ensino de escrita artificial, mediante a realização de atividades de elaboração de frases soltas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo. A outra, por sua vez, está vinculada à circunstância concreta, ou seja, a língua enquanto ação social de interação verbal que se dá entre dois ou mais interlocutores.

Em relação à produção escrita no contexto escolar, Passarelli (2012, p.46) afirma que esta:

é uma atividade realizada como exercício para desenvolver a capacidade textual do sujeito. Por tratar de um trabalho de reflexão individual e/ou coletiva que depende de uma série de habilidades, o papel da escola é criar situações interlocutivas propícias para que o estudante aprenda a escrever melhor seus textos.

No entanto, a autora argumenta que nem sempre a escola possibilita as condições necessárias para que o aprendiz torne-se

um escritor proficiente ao produzir o texto, porque o processo de ensino-aprendizagem está calcado nas técnicas de redação, isto é, na solicitação da produção de uma das tipologias textuais, a saber: a narração, a descrição ou a dissertação, ignorando assim, o gênero discursivo/textual ao qual faz parte.

Por sua vez, Antunes (2003) declara ser um erro pensar que somente o ensino da nomenclatura gramatical será capaz de transformar o aprendiz em um eficiente leitor e produtor de texto de acordo com as mais variadas situações sociais.

Além disso, Passarelli (2012, p.116) sustenta que a produção escrita não pode ser vista apenas como uma tarefa escolar, distante da realidade do discente. Pois:

antes de ser um objeto escolar, a escrita é um objeto social. Assim, a tarefa da escola é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita, propiciando-lhe o contato com as várias maneiras como ela é veiculada na sociedade. Daí a relevância de aproximar os usos escolares da língua escrita com o aspecto comunicativo dentro e fora do contexto escolar.

Dessa forma, compete ao professor estabelecer uma relação entre o ato de escrever do aluno e o contexto sociocomunicativo em que está inserido, para que essa escrita seja significativa para ele.

Necessário se faz apontar que segundo os PCN (1998, p. 21): “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam”.

Além disso, é relevante mencionar que de acordo com Koch e Elias (2017, p.36):

a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escreve?), do interlocutor/leitor (para quem escreve?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o

produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo no próprio percurso da atividade, a sua produção.

Assim sendo, quando o escritor vai produzir um texto é necessário que faça uso não só das estratégias, linguísticas, textuais, dentre outras, mas também leve em consideração o que, como e quando dizer para o seu interlocutor.

Sob esse ponto de vista, Antunes (2003, p. 48), assegura que: “socialmente não existe escrita ‘para nada’, ‘para não dizer’, ‘para não ser ato de linguagem’”. Para a estudiosa, *ter o que dizer* é uma premissa para que se tenha um bom resultado na produção escrita. (Grifos da autora). Além disso, afirma ainda que é por meio da escrita que o indivíduo pode: explicar, opinar, instruir, informar, advertir.

Cabe frisar também que, ao se produzir o texto, o escritor leve em consideração que o texto não é um aglomerado de frases soltas, todavia deve obedecer aos princípios de textualidade. Dessa forma, é importante elencar os sete princípios apontados por Santos, Riche e Teixeira (2015, p 100-101), a saber:

1. Coesão – são os fatores responsáveis pelas relações referenciais (retomadas e antecipações textuais) e pelas relações sequenciais (repetições estruturais e uso de conectivos).
2. Coerência – é a continuidade de sentido no texto que se estabelece de maneira global, levando-se em conta um conjunto de fatores de ordem linguística e não linguística.
3. Intencionalidade – é centrada no produtor do texto. [...]. Diz respeito à questão “O que o autor pretende?”
4. Aceitabilidade – diz respeito à atitude do receptor do texto, que o recebe como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, interpretável e significativo.
5. Situacionalidade – todo sentido é um sentido situado, ou seja, há relações entre o texto e sua [...] inserção cultural, social, histórica e cognitiva.

6. Intertextualidade – é a relação que se estabelece entre textos, que fazem parte ou não do repertório de leituras do leitor.
7. Informatividade – refere-se à distribuição da informação no texto e ao grau de previsibilidade com que ela é veiculada.

Diante disso, no que tange à produção escrita é imprescindível que o professor de língua portuguesa proporcione aos alunos um ensino-aprendizagem em que perpassa a abordagem dialógica, para que essa produção textual se revele por meio de um gênero discursivo/textual o qual fomente um sentido para eles.

Além disso, esclareça que segundo Antunes (2003) a produção escrita não se completa pela codificação das palavras, mas que envolve várias etapas como: planejamento, escrita propriamente dita, revisão e reescrita, as quais são interdependentes e intercomplementares.

O GÊNERO E A SUA FUNCIONALIDADE

O interesse pelo estudo sobre gêneros não é atual, uma vez que este remonta à Grécia Antiga, quando se deu o início de suas discussões com os filósofos Platão e Aristóteles. Todavia, a época, a terminologia gênero, vinculava-se aos gêneros literários.

Marcuschi (2008) afirma que é na obra *Retórica*, de Aristóteles, que surge um trabalho sistematizado sobre o gênero e a natureza do discurso, pois é nessa obra que o filósofo correlaciona três gêneros do discurso retórico: o discurso deliberativo, de caráter exortativo, usado para aconselhar ou desaconselhar; o discurso judiciário, com função de acusar ou defender; e o discurso demonstrativo ou epidítico, que objetivava elogiar ou censurar.

Até hoje, os estudos sobre os gêneros suscitam um grande interesse, todavia, com uma perspectiva diferenciada, visto que não se vincula apenas a literatura. Pois de acordo com o autor (2008) o estudo do gênero está se tornando cada vez mais multidisciplinar, já que além de englobar a análise do texto, envolve também o discurso, a descrição da língua, a visão de sociedade, isso se dá

porque pesquisadores de diversas áreas estão se debruçando cada vez mais pelo assunto dos gêneros, acarretando uma ampla relação terminológica, a saber: textual, sociodiscursiva, interacionista, sociosemiótica, sistêmico-funcional, dentre outras.

Quanto à linguagem, Bakhtin (2010) argumenta que toda atividade humana é traspassada pelo uso da linguagem. Para o autor, o emprego da língua se dá por meio de enunciados, os quais podem ser orais ou escritos. E que de certo modo, transmitem a singularidade dos indivíduos, já que são únicos e concretos. Todavia, cada área da atividade humana ao usar a língua “elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2010, p. 262), classificados pelo estudioso de gênero do discurso.

Marcuschi (2008, p.155) coaduna com os postulados bakhtinianos, ao afirmar que:

admitimos, com Bakhtin, que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos) ‘concretos e único, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana’. E com essa posição teórica chegamos à união do gênero ao seu envolvimento social. Não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas.

Assim sendo, para se trabalhar com os gêneros discursivos/textuais é preciso considerar a sua natureza dialógica e o seu caráter social e ter ainda em mente que a sua relativa estabilidade não o torna uma forma fixa a ser seguida pelos sujeitos envolvidos na comunicação.

Relevante mencionar também as características dos gêneros discursivos/textuais, as quais segundo Bakhtin (2010, p. 262) são dimensões constitutivas, “indissolivelmente ligadas” e determinadas pelas especificidades de uma dada área da atividade comunicativa, quais sejam: conteúdo temático, estilo linguístico e construção composicional.

O conteúdo temático diz respeito ao lugar de produção e à circulação dos gêneros, além dos sujeitos envolvidos no processo de interação verbal. É o que Barbosa e Rojo (2015, p. 87) chamam de:

mais do que o conteúdo, assunto ou tópico principal de um texto (ou conteúdo temático). O tema é o conteúdo inferido com base na apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá. É o elemento mais importante do texto ou do enunciado: um texto é todo construído (composto estilizado) para fazer ecoar um tema.

Por sua vez, o estilo linguístico está relacionado à escolha lexical, à fraseológica e à gramatical que o sujeito faz ao usar a língua materna em uma determinada situação comunicativa.

Por fim, a estrutura composicional está relacionada à organização e à estruturação de um gênero. Para Soares (2016, p.141) “a construção composicional se refere ao conjunto de elementos da estrutura textual, discursiva, semiótica, que compõe um texto pertencente a um gênero”.

Desse modo, pode-se afirmar que os elementos constitutivos dos gêneros são intrínsecos e estabelecidos pela característica de uma determinada esfera social.

Quanto ao caráter social do gênero, Barbosa e Rojo (2015, p.16) declaram que nos comunicamos através de gêneros, pois eles traspassam o nosso cotidiano e a organização da nossa comunicação, já que “todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um discurso. Levantamo-nos pela manhã, damos um bom-dia a nossos filhos; [...], vemos e respondemos nossos e-mails”. Assim sendo, tudo o que ouvimos, falamos, lemos ou escrevemos está ancorado em gêneros discursivos/textuais.

Segundo Cavalcante (2013) para cada intenção comunicativa, persuadir, reclamar, ensinar, dentre outras, o sujeito é dotado de possibilidades de comunicação, com um padrão discursivo e textual o qual é socialmente reconhecido por todos os que estão

envolvidos na situação interativa. Todavia, cabe frisar que não é o padrão textual que estabelecerá o gênero, mas sim os vários elementos que o constituem.

Em consonância com esse pensamento, Marcuschi (2008, p. 154) argumenta que “quando dominamos um gênero discursivo/textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos em situações sociais particulares”.

Diante disso, para que a interação possa transcorrer satisfatoriamente e facilitar a compreensão do propósito comunicativo, é imprescindível que haja o reconhecimento do gênero discursivo/textual por parte dos interlocutores da comunicação.

De acordo com Reinaldo e Bezerra (2012) desenvolver uma prática voltada para o ensino do gênero discursivo/textual, segundo a visão etnográfica, contribui para o envolvimento dos participantes em eventos sociais e podem ser usados como forma de mudança. Acrescentam ainda que o ensino direcionado para uma consciência crítica do gênero favorece a percepção da leitura e da escrita dos diversos gêneros, garante a apropriação destes, amplia o letramento, de modo a torná-los capazes de posicionarem-se criticamente e de solucionar problemas.

Sob essa égide, compete ao docente de língua materna oferecer um ambiente de aprendizagem que favoreça ao alunado a apropriação efetiva dos vários gêneros discursivos/textuais que circulam na sociedade. Para isso, é preciso fazer uso de situações reais do funcionamento da linguagem.

A IDIOSSINCRASIA DO GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL FOLDER

No que tange à estrutura composicional do folder, classificado como prospecto, originou-se no campo da comunicação e da publicidade como um artifício para os especialistas de marketing e de propaganda realizarem campanhas publicitárias. A esse respeito, Karwoski (2005, p.698) declara que: “segundo o estilo americano de panfleto, para ser caracterizado como folder deve ter

uma configuração específica, inclusive dobras, além de uma constituição de diversas semioses, linguagem verbal e não-verbal e estética tipográfica que chame a atenção leitor”.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Rodrigues (2014, p. 6) declara que “o folder [...] apresenta conteúdo informativo ou publicitário”. A estudiosa (2014, p. 7) afirma também que “[...] utiliza imagens, dá destaque às ideias mais importantes com quadros ou palavras em fontes (maiúsculas, coloridas ou de diferentes formatos). Tem propósito de comunicar ideias sem cansar o leitor”.

É relevante esclarecer também que o gênero discursivo/textual folder deve ser dobrado seguindo uma sequência de argumentação, pois na capa deve apresentar a chamada principal, para despertar o interesse pela leitura; abrindo a primeira dobra, aparece o detalhamento do que é exposto na capa, e na última dobra, normalmente, tem-se os dados relacionados a endereço, a telefone, a patrocinadores, a distribuidores, a mapas de localização e a outras informações de contato.

Quanto ao conteúdo temático, de acordo com Rodrigues (2014, p. 7), conforme as funções sócio comunicativas do gênero discursivo/textual folder, ele pode apresentar diversas temáticas, tais como: folder de divulgação turística, folder bancário, folder comercial, folder de serviços e de orientações de saúde.

A pesquisadora (2014, p. 8) esclarece que, ao se pretender trabalhar com o gênero discursivo/textual folder em sala de aula, é preciso levar em consideração as suas particularidades, quais sejam: a) o contexto de produção como o autor, enunciador, destinatário, objetivos, local de publicação, dentre outros aspectos; b) o conteúdo temático a ser desenvolvido; c) a estrutura composicional como os aspectos gráficos, tipos de letras, cores, dobras, linguagem verbal e não verbal; d) o estilo linguístico observando o léxico, modos verbais, títulos, chamadas.

Por fim, não se pode esquecer que é necessário adotar uma proposta que valorize a multimodalidade do gênero, já que estamos inseridos em uma sociedade cada vez mais visual. A esse respeito, Dionisio (2011) citando Mayer (2001) evidencia que os

alunos aprendem melhor quando há a presença simultânea de palavras e imagens.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

O estudo que ora se apresenta, de natureza aplicada e intervencionista foi desenvolvido em uma escola municipal, localizada na cidade de Fortaleza (CE), em uma turma de 8º ano, do Ensino Fundamental. A referida turma era composta por um total de 30 (trinta) alunos, na faixa etária entre 12 a 14 anos de idade.

Para a realização do nosso trabalho, buscamos respaldo nos postulados de Lopes-Rossi (2011), a qual apregoa que, a atividade de leitura de gêneros discursivos/textuais não pressupõe a produção escrita. No entanto, esta, implica a leitura para que os alunos assimilem as particularidades do gênero em estudo.

Desse modo, a sequência de atividades que empreendemos ocorreu em três módulos. No primeiro módulo, evidenciamos a leitura. No segundo módulo, salientamos a produção escrita do gênero discursivo/textual folder. No terceiro módulo, divulgamos as produções textuais dos discentes.

➤ **O Primeiro Módulo – Realização de Leituras**

Essa etapa foi dividida em sete momentos, nos quais realizamos várias atividades de leitura sobre o gênero discursivo/textual folder, enfatizando as dimensões temáticas, composicionais e discursivas, para auxiliar os alunos quanto às condições de produção e circulação a fim de que estes viessem a produzi-lo.

➤ **Segundo Módulo: produção escrita do gênero discursivo/textual folder**

A referida etapa foi dividida em doze momentos. Nela os alunos foram solicitados a produzir o gênero discursivo/textual folder, buscando combater a dengue e a chikungunya. Para isso, levamos em consideração as discussões abordadas mediante as

leituras compartilhadas e os questionamentos sobre os folders distribuídos no módulo anterior.

Os alunos foram divididos em duplas. Inicialmente as duplas elaboraram o planejamento e o esboço da primeira produção. Em seguida, produziram a primeira versão propriamente dita.

Depois da primeira versão, realizamos a correção colaborativa. Em seguida, implementamos a intervenção através de sequências de atividades que resultaram na segunda produção do referido gênero. Posteriormente, executamos a segunda correção colaborativa que resultou na terceira produção escrita do gênero discursivo/textual folder. Da referida produção, os aprendizes criaram a versão digitalizada do folder.

➤ **Terceiro Módulo – Divulgação da produção escrita**

A terceira etapa foi dividida em dois momentos, nos quais ocorreram a culminância do nosso trabalho. Para tanto, a fim de contribuir com a função social do gênero discursivo/textual folder, e efetivar a circulação da produção escrita dos alunos fora da sala de aula, e mesmo da escola, divulgamos a produção realizada pelos aprendizes.

No primeiro momento, realizamos a divulgação das produções textuais na escola, a fim de que a comunidade escolar conhecesse o trabalho empreendido pelos alunos da turma do 8º ano e refletisse acerca da relevância de mudar de atitude para diminuir os focos do mosquito e com isso, fosse persuadida a praticar ações para se prevenir.

No segundo momento, a professora-pesquisadora juntamente com os alunos saiu às ruas para divulgar o gênero discursivo/textual folder junto à população, para instruí-la e convencê-la sobre os perigos dos focos do mosquito e persuadi-la quanto aos meios de se prevenir dele, favorecendo a circulação do gênero discursivo/textual folder produzido pelos aprendizes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

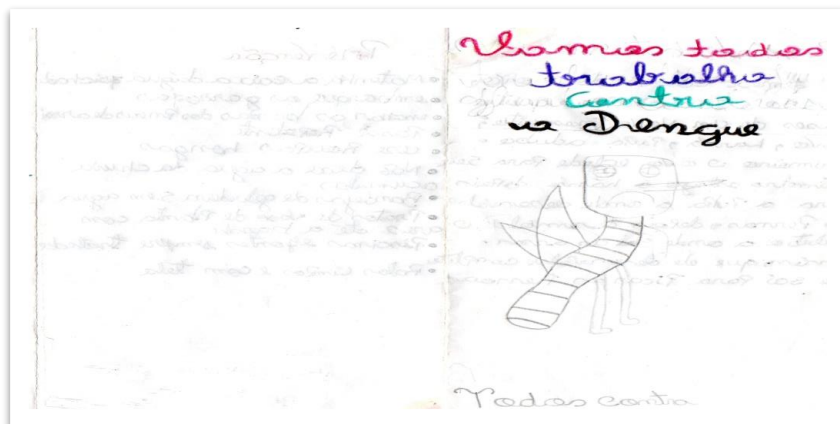
Na presente sessão, trataremos dos resultados e das discussões acerca das produções textuais empreendidas pelos discentes. Para tanto, analisaremos a produção da primeira e a terceira versão de duas equipes de aprendizes. A identificação dos textos dá-se mediante números, para fazer referência à dupla de alunos, e de letras, para indicar a versão, sendo que PP corresponde à primeira produção, e TP, refere-se à terceira versão escrita.

Vale destacar que em tais produções, guiamo-nos pelas singularidades do gênero no que diz respeito aos postulados bakhtinianos, isto é, a estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo do gênero discursivo/textual folder.

Análise da primeira produção - estrutura composicional

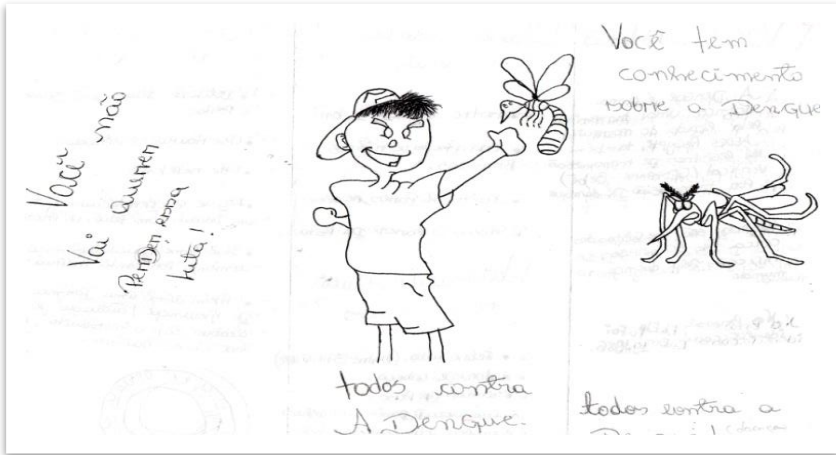
A primeira dimensão que observamos nas versões iniciais trata da estrutura composicional. Verificamos que os aprendizes elaboraram as suas produções de acordo com a ordenação própria do gênero discursivo/textual folder, pois identificamos a presença de dobras para diferenciar a informação da capa, do corpo do texto e da contra capa. Vejamos:

Figura 01 - PP: Folder 1. Frente.



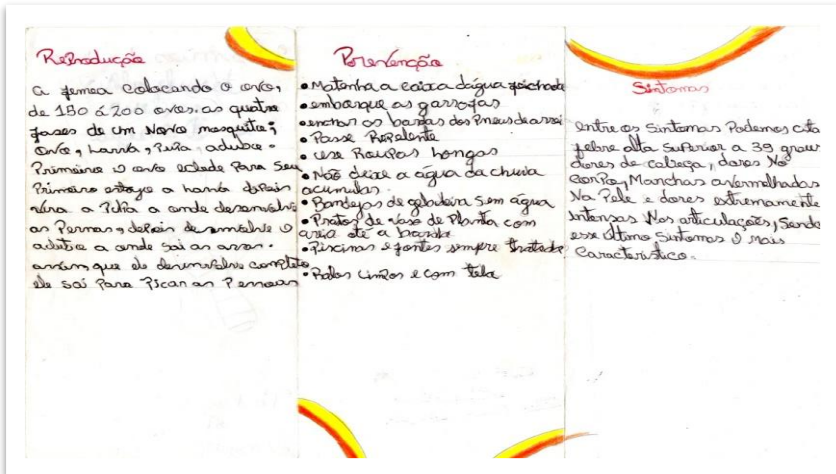
Fonte: Pesquisa direta, 2018

Figura 02 - PP: Folder 1. Verso.



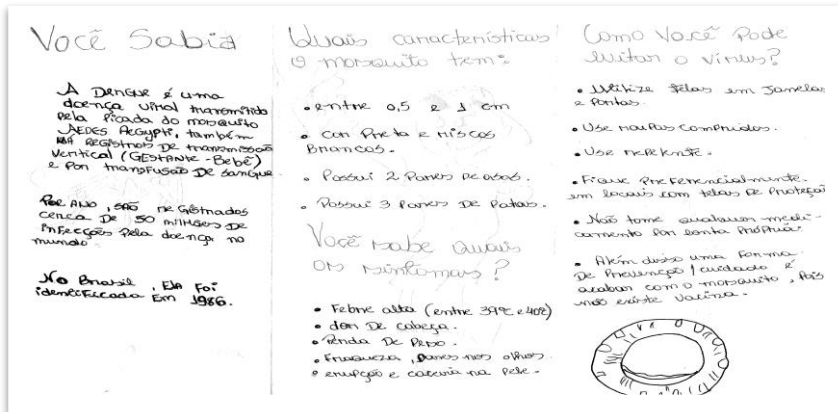
Fonte: Pesquisa direta, 2018

Figura 03 - PP: Folder 2. Frente.



Fonte: Pesquisa direta, 2018

Figura 04 - PP: Folder 2. Verso.



Fonte: Pesquisa direta, 2018

Cabe frisar que a capa do folder deve ser atraente, de modo a ativar o interesse do público-alvo para ler o texto em seu interior. A esse respeito, notamos que para chamar a atenção do leitor, no folder de número 1 (um) os discentes buscaram destacar os títulos e subtítulos das produções.

Outra característica intrínseca do gênero discursivo/textual folder é a sua multimodalidade, isto é, nele deve conter a linguagem verbal e a linguagem visual. Assim, como foi possível notar nos exemplares anteriores da primeira produção (PP), os alunos desenharam as imagens coerentes com o texto verbal. Além disso, ao analisarmos a frente e o verso das produções, percebemos que o folder de número 1(um), figura 01 e figura 02, apresentou a imagem apenas na capa. Ao passo que o folder de número 2 (dois), figura 03 e figura 04, não só apresentou o desenho na capa, mas também no corpo do texto e na contra capa.

Análise da primeira produção - conteúdo temático

No que tange ao conteúdo temático, analisamos se o texto era condizente com a temática proposta. Além disso, outro elemento que examinamos também foi a informatividade do texto. Como

temática do gênero discursivo/textual folder envolvia a prevenção contra o mosquito *Aedes*, era preciso que as produções além de informativas, fossem também argumentativas e persuasivas, já que a proposta era a de persuadir e de convencer o leitor a tomar uma atitude para se prevenir e assim, evitar a proliferação do mosquito.

Sob esse ponto de vista, Antunes (2010, p. 70) argumenta que: “os teóricos da argumentação advogam que toda a ação de linguagem é, essencialmente, argumentativa, no sentido de que há sempre, clara ou velada, uma pretensão de se conseguir a adesão do interlocutor e ganhar sua concordância”. Assim sendo, segundo a autora, por traz de toda situação comunicativa, há sempre uma intenção que pode ser persuadir o outro a tomar uma atitude, ou convencê-lo a aderir a uma ideia, comprar um produto, pois não há diálogo despretensioso.

Ao verificar os textos constatamos que eles estavam de acordo com a proposta solicitada, todavia, quanto à informatividade, percebemos que nos referidos textos havia a presença de informações irrelevantes em duas produções.

No folder de número 1(um), figura 02, na aba que trata sobre a reprodução, a equipe informou que: “Primeiro O ovo eclode Para Seu Primeiro estajo a Larva depois Vira PulPa a onde desenvolve as Pernas, depois desenvolve o aduto a onde sai as asas”. No referido folder, verificamos também a incoerência quanto à ordem da informação, já que o texto foi iniciado tratando sobre a fase de reprodução do mosquito, e posteriormente abordando sobre prevenção, que corresponde às ações a serem seguidas, e depois elenca os sintomas. A equipe deveria apresentar os sintomas antes de falar sobre as ações preventivas.

No folder de número 2 (dois), figura 04, como forma de indicar as características do mosquito, o grupo apontou o número de patas e asas do inseto, sendo essas informações irrelevantes para a função do gênero discursivo/textual que é a de instruir, persuadir para tomar uma atitude.

Não se pode esquecer que a informatividade constitui-se em um dos princípios de elaboração de um texto. Quanto a isso, Kock e Elias (2017, p. 206) afirmam que:

[...] todo texto deve conter, necessariamente, informações dadas (já conhecidas) e informações novas,[...]. Isso porque um texto só com informações novas seria impossível de compreender (já que todo conhecimento novo tem de ser construído com base em outro anterior), e um texto só com informações dadas seria circular, redundante.

Diante disso, quando se produz um texto, é preciso considerar o princípio da informatividade, de modo que se tenha um equilíbrio entre informação já conhecida e informação nova para que tal texto seja coerente e atraente ao seu leitor.

No que diz respeito ao aspecto da argumentatividade, percebemos que tanto no folder de número 1 (um), figura 02, quanto no folder de número 2 (dois), figura 04, na aba que trata sobre os sintomas das doenças, os aprendizes elencaram as características da dengue como forma de convencer ao público-alvo dos perigos sobre o mosquito, a fim de que venha a mudar de atitude para evitar a proliferação do Aedes.

Análise da primeira produção - elemento estilístico

Em relação ao estilo, analisamos se havia compatibilidade entre as escolhas lexicais, frases e expressões e a temática do gênero discursivo/textual folder. Observamos ainda se a linguagem utilizada era clara e objetiva, se a ortografia, a pontuação, a acentuação eram adequadas.

Constatamos a utilização de uma linguagem clara e objetiva, uso adequado do léxico nas primeiras produções do folder, pois os aprendizes elegeram expressões que giravam em torno do mosquito e das doenças ocasionadas por ele. Vimos ainda que eles conheciam os recursos persuasivos, pois notamos que laçaram mão de verbos no modo imperativo como meio de instruir, orientar, persuadir o leitor dos textos.

Análise da primeira produção - aspectos linguístico-textuais

Quanto à compreensão ortográfica, identificamos alguns equívocos. O que mais nos intrigou diz respeito à escrita da letra maiúscula no meio de palavras. E da minúscula no começo de frase. O folder com maior ocorrência foi o de número 1(um), figura 02. A seguir apresentaremos um trecho para exemplificar: “entre os Sintomas Podemos ...febre alta Superior a... dores No corPo”. O folder número 2 (dois), figura 04, também apresentou esse tipo de desvio: “cor Preta, dor De cabeça, FraQuesa, FiQue, uma Forma”. Sobre isso, é importante lembrar uma das regras gramaticais quanto ao uso da letra maiúscula. Para Martins e Maranhão (2010, p. 14) o uso da maiúscula ocorre em início de parágrafos e de orações.

Sobre a acentuação gráfica, detectamos dois exemplos no folder de número 1(um), figura 02: “femea, característico”.

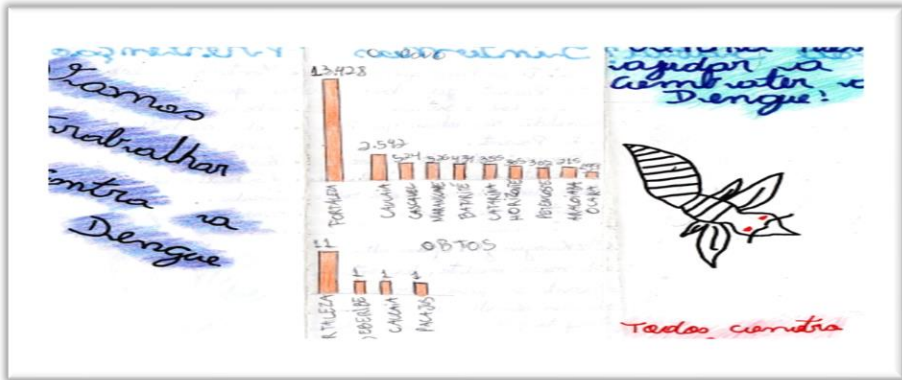
ANÁLISE DA PRODUÇÃO FINAL

A seguir discorreremos acerca da análise da versão final, efetuando um paralelo entre esta e a produção inicial do gênero discursivo/textual folder elaborado pelos aprendizes da turma do 8º ano, com o fito de averiguar os progressos alcançados.

Análise da terceira produção - estrutura composicional

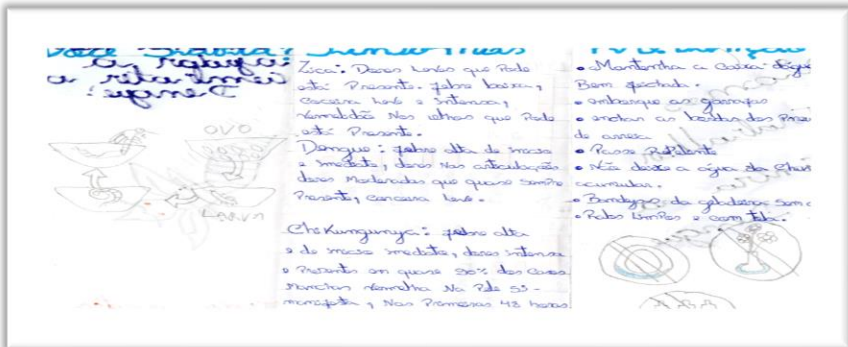
Ao verificar a terceira produção (TP) do gênero discursivo/textual folder, no que diz respeito ao aspecto da estrutura composicional, observamos que as produções obedeceram aos critérios do gênero em estudo, pois o texto foi organizado conforme as suas características composicionais, isto é, havia dobras dividindo o texto da capa, do corpo do texto e da contra capa, bem como nas primeiras versões.

Figura 05 - TP: Folder 1. Frente.



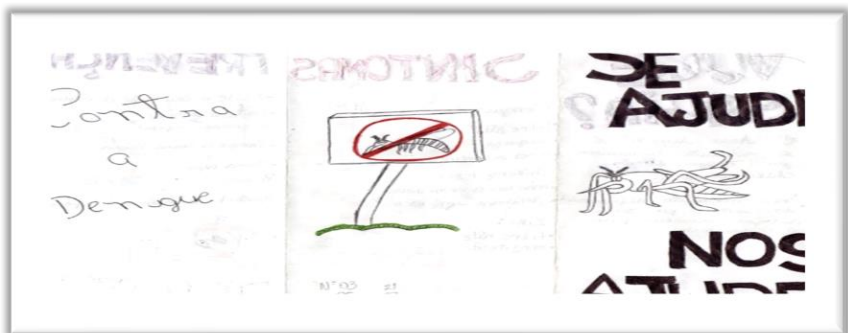
Fonte: Pesquisa direta, 2018.

Figura 06 - TP: Folder 1. Verso.



Fonte: Pesquisa direta, 2018.

Figura 07 - TP: Folder 2. Frente.



Fonte: Pesquisa direta, 2018.

Figura 08 - TP: Folder 2. Verso.



Fonte: Pesquisa direta, 2018.

Quanto à multimodalidade, verificamos também que as equipes atentaram para tal elemento nas referidas produções, pois se valeram desse componente na capa, no corpo do texto, como foi possível observar no folder de número 1 (um), figura 05 e figura 06, e no folder de número 2 (dois), figura 07 e figura 08.

Notamos que os alunos assimilaram bem as características do gênero discursivo/textual folder, pois foi possível perceber que eles elaboraram seus textos de modo a chamar a atenção do leitor, já que deram um destaque maior na fonte dos títulos dos textos que produziram.

Análise da terceira produção - conteúdo temático

Para se trabalhar com um gênero multimodal, é necessário fazer uso de pelo menos duas linguagens, por exemplo, a escrita, e a visual. Ao averiguar a terceira produção, percebemos que o grupo responsável pelo folder de número 1 (um), figura 06, na aba que introduz o assunto do texto, iniciou o conteúdo temático de forma diferente, já que fizeram uso da linguagem verbal apenas para inserir um título questionador, dirigindo-se ao leitor do texto. Depois mostram a imagem do ciclo de reprodução do mosquito, sem explicá-la. Verificamos também que na terceira versão, os

produtores do folder de número 1 (um), diferente da primeira produção, utilizaram imagens na capa e no corpo do texto também.

Notamos que as produções realizadas pelos alunos eram condizentes com a temática proposta. Verificamos ainda que na terceira versão, tanto no folder de número 1 (um), figura 05 e figura 06, quanto no folder de número 2 (dois), figura 07 e figura 08, os estudantes enfatizaram no título, a dengue, e no texto interior, trataram dos sintomas das doenças transmitidas pelo Aedes, como a dengue, a zika e a chikungunya. No entanto, na primeira versão, as equipes priorizaram apenas os sintomas da dengue.

É sabido que para um texto ser considerado informativo é preciso que ele apresente de forma harmoniosa, informações conhecidas e informações novas. Quanto a esse aspecto, notamos que não é possível compararmos a produção inicial e a final do folder de número 1 (um), figura 06, porque na primeira aba, a equipe fez uso do texto não verbal. Percebemos ainda que os produtores do folder de número 2 (dois), figura 08, também modificaram o texto inicial, dificultando assim a comparação em relação à terceira versão.

Observamos que os folders produzidos são coerentes e persuasivos, pois os alunos utilizaram frases de efeito para convencer, persuadir o leitor. Para tanto, lançaram mão de conselhos, recomendações para que o público-alvo tomasse atitudes de prevenção contra a proliferação do mosquito, tais como: mantenha a caixa d'água bem fechada, não deixe água da chuva acumular, para citar algumas.

Quanto ao quesito argumentativo, verificamos que as equipes ressaltaram os sintomas das doenças disseminadas pelo Aedes como forma de argumentar com o público-alvo sobre perigos de ser picado pelo mosquito, apontando os malefícios que isso pode acarretar na vida do ser humano, e assim influenciá-lo a mudar de comportamento.

Análise da terceira produção – elemento estilístico

No que diz respeito ao estilo, bem como na produção inicial, verificamos que na terceira versão os alunos fizeram uso de frases, expressões e escolhas lexicais que estavam de acordo com o gênero discursivo/textual folder, pois levaram em consideração as condições de recepção e de circulação do referido gênero. Além disso, empregaram uma linguagem clara e objetiva, com finalidade de alcançar a todos os públicos.

Como forma de se aproximar do leitor e persuadi-lo, os alunos buscaram instruí-lo sobre as ações adequadas para evitar a proliferação do Aedes e com isso, prevenir-se contra as doenças acarretadas pelo mosquito. Para isso, fizeram uso de verbos no modo imperativo, como se pode perceber no folder de número 1 (um), figura 06: “emborque as garrafas” e no folder de número 2 (dois), figura 08: “mantenha as lixeiras tampadas”.

Análise da terceira produção – elementos linguístico-textuais

No que se refere ao componente ortográfico, vimos no folder de número 1 (um), figura 06 que alguns desvios que dizem respeito à escrita da letra maiúscula no meio de palavras. E minúscula em início de frases, permaneceram. Vejamos: “Dores Leves que Pode está Presente. febre baixa, Vermelidão Nos olhos que Pode está Presente. emborque as garrafas. enchar as bordas dos pneus. Bandejas da geladeira Sem água”.

Quanto à análise da produção escrita do aprendiz, cabe ao docente refletir que não se deve limitar tal avaliação apenas à correção dos elementos linguísticos, a ponto de apontar somente os equívocos identificados por ele, mas antes de tudo, que considere se o referido texto está de acordo com o propósito comunicativo, com os elementos bakhtinianos como a composição, o conteúdo temático e o estilo, com as condições de produção e de circulação do gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise e discussão do *corpus* do nosso estudo, concluímos que as atividades interventivas por nós empreendidas, atrelada às revisões colaborativas, contribuíram para o desenvolvimento das competências discursivas dos alunos, pois eles conseguiram assimilar as particularidades do gênero discursivo/textual folder, uma vez que, ao compararmos a primeira versão com a terceira produção, verificamos avanços significativos, já que, no que se refere à estrutura composicional, identificamos a presença da multimodalidade, bem como de títulos mais chamativos. Quanto ao conteúdo temático, verificamos que há informatividade e argumentatividade textual. Sobre o aspecto estilístico, é relevante afirmar que embora percebêssemos a permanência de alguns desvios ortográficos, observamos que estes foram amenizados.

Não se pode deixar de mencionar que a proposta por nós empreendida fomentou nos aprendizes o posicionamento crítico e reflexivo sobre o meio em que eles estão inseridos.

Por fim, o ponto culminante do nosso trabalho se deu com o módulo de divulgação do gênero discursivo/textual folder, uma vez que distribuímos o referido gênero tanto na comunidade escolar, quanto no entorno da escola, corroborando, dessa forma com a sua circulação e cumprindo com a sua função social.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

- BARBOSA, J.; ROJO, R. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.
- BONINI, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEE, 1998.
- CAVALCANTE, Mônica M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2011.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2006.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2017.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINS, G.; MARANHÃO, M. *Escrever corretamente*. 18. ed. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, v. 6, 2010.
- PASSARELLI, L. M. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.
- REINALDO, Maria Augusta; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros textuais como prática social e seu ensino. In: REINALDO, Maria Augusta; MARCUSCHI, Beth; DIONÍSIO, Angela. *Gêneros textuais: práticas de pesquisa, práticas de ensino*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- SANTOS, L.W; RICHE, R.C; TEIXEIRA, C.S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, G. M. Produção de 'Folheto Turístico' em sala de aula: limites e alcances de uma sequência didática. In: CANI, J. B.; COSCARELLI, C.V.; KERSCH, D. F. (orgs). *Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. São Paulo: Pontes, 2016.

WEB GRAFIA:

RODRIGUES, M. A. N. *Estratégias de leitura aplicadas ao gênero folder*. In: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.3, n. 2, 2014. 1-12. Disponível em:<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1860>. Acesso: 22 jan. 2018.

KARWOSKI, A. M. *Estratégia de leitura de fôlderes*. In: Estudos Linguísticos XXXIV, p. 698-701, 2005. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/estrategias-de-leitura-321.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

O LETRAMENTO LITERÁRIO NA APREENSÃO DA LITERARIEDADE DO GÊNERO CRÔNICA NUMA PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DA OLIMPIADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCREVENDO O FUTURO

Márcia Félix da Silva Cortez¹

José Emerson de Barros Barbosa²

1 Introdução

O Ensino de Literatura é uma prática que demanda inquietações, discussões e reflexões constantes devido às inúmeras especificidades que o discurso literário suscita. Propõe-se, aqui, um Ensino de Literatura que está baseado em práticas de leitura e de escritura de textos literários, perpassadas por atividades de análise, interpretação, compreensão e da exploração discursivo-linguística e multissemiótica destes textos, focalizando a literariedade que lhes são inerentes, o que integra o princípio e o propósito do Letramento Literário.

A Proposta de Intervenção foi lançada sob a forma de ressignificação das atividades que já compõem as onze Oficinas que integram a Sequência Didática da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* e busca proporcionar aos estudantes envolvidos à apreensão da literariedade presente no Gênero Crônica, por intermédio das concepções e perspectivas do Letramento Literário.

¹ Doutorado em Letras e Linguística: Estudos Literários (UFAL-2010), Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) [Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns], Professora Adjunta e Professora do ProfLetras UFAPE [UFRPE/UAG], marciafelixuag@yahoo.com.br

² Mestrado Profissional em Letras (2019), Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns, josemerson-@hotmail.com

Com isso, promove-se uma discussão em torno da viabilidade da *Olimpíada de Língua Portuguesa* ser um instrumento, capaz, não somente, de melhorar o ensino-aprendizagem tanto da leitura quanto da escritura de textos literários, aqui especificamente, no Ensino Fundamental, mas também, concomitantemente, e fundamentado pela abordagem do Letramento Literário, capaz de favorecer um Ensino de Literatura mais significativo e plural.

O Ensino de Literatura no Ensino Fundamental ainda é, para muitos, um lugar instável; e a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, doravante OLPEF, apresenta-se como um material didático ímpar, com subsídios tanto para os alunos quanto para os professores, fornecendo desde a formação dos professores de Língua Portuguesa até o material para que estes desenvolvam atividades com os estudantes em sala de aula para garantir um ensino eficiente e promover uma aprendizagem significativa.

A finalidade da OLPEF objetiva superar o fracasso escolar consequente das dificuldades no ensino de leitura e escrita na Educação Básica, agindo em três frentes complementares: uma democratização dos usos da Língua Portuguesa, uma contribuição para os professores por meio de formações presenciais e à distância e uma, consequente, ampliação das capacidades de leitura e escrita dos estudantes brasileiros.

Todavia, há uma lacuna bastante considerável envolvendo a OLPEF: apesar da maioria dos Gêneros estudados serem da Literatura, o Letramento Literário, que envolve o trabalho com estes textos, não é diligenciado e postulado com a relevância que merece e carece para o desenvolvimento de um trabalho que envolve um texto literário em todas as suas sutilezas, minúcias, pormenores, peculiaridades, particularidades.

O Objetivo Geral deste trabalho é analisar como as estratégias didáticas da OLPEF podem favorecer o Letramento Literário, por meio de práticas de leitura e escrita de Crônicas em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, o objetivo se apresenta como recurso capaz de proporcionar um melhoramento

quanto à apreensão do texto literário por parte dos estudantes no desenvolvimento das Oficinas da OLPEF.

Outrossim, cada objetivo específico centraliza uma justificativa própria, o que maximiza a relevância desta pesquisa, pois são três focos complementares e interdependentes que fundamentam, ampliam e aprofundam as possibilidades de trabalho em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa a serem perscrutadas.

Os objetivos específicos podem ser definidos na seguinte ordem: a princípio, avalia-se como a OLPEF fornece subsídios para a melhoria da apropriação dos eixos de leitura e escrita dos estudantes para certificar se a prática das atividades propostas em cada uma das onze Oficinas da Sequência Didática coaduna com o referencial teórico discutido; em simultâneo, averigua-se como a OLPEF pode ser adaptável ao processo de Letramento Literário, propondo a ressignificação das atividades desenvolvidas na Sequência Didática das Oficinas; concomitantemente, verifica-se como o Letramento Literário pode ser promovido por meio da ressignificação de atividades de leitura, interpretação, análise e escrita do Gênero Crônica no ínterim das Oficinas que compõem a OLPEF, focalizando sua literariedade com a finalidade de comprovar que há uma modularidade na qual é possível favorecer o Letramento Literário.

Literariedade é aqui compreendida como aquilo que faz com que um texto seja considerado literário, isto é, um conjunto de traços distintivos, características e propriedades que o qualificam como portador da linguagem literária.

Importante destacar que todo o embasamento e o subsídio que circunscrevem o entendimento sobre a noção de trabalho com os textos literários estão ancorados na obra *Letramento Literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson (2016), que apresenta os princípios orientadores do Letramento Literário. Quanto ao dispositivo didático de Sequências Didáticas, busca-se na abordagem do interacionismo sociodiscursivo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a base necessária para discutir o processo e relevância da

OLPEF para o atual cenário do ensino-aprendizagem na Educação Básica de nosso país.

Este artigo, vale ressaltar, está ancorado em uma pesquisa maior: a Dissertação de Mestrado (BARBOSA, José Emerson de Barros. 2019) sob orientação da Professora Dra. Marcia Félix da Silva Cortez (ProfLetras - UFRPE/UAG).

2 O Ensino de Literatura e o Letramento Literário

As ressignificações que extrapolam um texto literário contribuem para a constituição de um sujeito crítico devido ao estímulo de reflexão proporcionado por intermédio de experiências, emoções e sensações alheias. Por isso, verifica-se a importância de formar um estudante com capacidade autônoma de interpretação crítica dos vários tipos de discursos, inclusive o literário; porém, sabe-se que a Literatura, por vezes, não é uma área efetivamente presente em sala de aula, pelo menos não tanto quanto deveria, ou da maneira mais acertada.

Cosson (2011, p.03; 2016, p.40) reflete sobre a formação do leitor na escola e apresenta três momentos pelos quais os estudantes necessitam ser submetidos no processo de leitura: a pré-leitura, a leitura efetiva do texto e a interpretação.

A pré-leitura é o primeiro momento: são as antecipações, as previsões e tudo que antecede e prepara o leitor para contato com o texto, consistindo nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito. A leitura é o segundo momento: compreende a decifração e a compreensão do lido. E o último momento é a incorporação do lido à vida, o que o leitor faz com o que leu, ou seja, a interpretação:

Embora a interpretação seja com frequência tomada como sinônimo da leitura, aqui queremos restringir seu sentido às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto. O centro desse processamento são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras como o conhecimento que tem do mundo. Por meio da

interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, texto e comunidade. A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto (COSSON, 2016, p.40-41).

Por conseguinte, texto e leitor necessitam confluir para que a leitura adquira significado, sendo esta confluência possibilitada tanto pela conjuntura cultural na qual leitor e texto se encontram inseridos quanto pela força das restrições que a leitura sofre no interior de sua comunidade, quer dizer, uma relação entre leitor/texto/contexto.

Por consequência, a atividade de leitura proporciona a compreensão do uso culto da língua, típico da escrita, uma linguagem mais elaborada, aos moldes das regras que tanto se ensinam de forma descontextualizada, quase sem resultado. É com a leitura que se aprende não somente o vocabulário específico de determinados textos e esferas discursivas, como também os padrões ortográficos, morfológicos e sintáticos da língua, bem como as formas de apresentação e de organização sequencial dos diversos Gêneros Discursivos/Textuais.

Conforme Cosson (2011, p.03), este processo de leitura está centralizado em quatro elementos: o texto é “uma tessitura, uma teia de sentidos registrada em signos”, o autor é “aquele que propõe a teia para a leitura”, o leitor “se apropria do texto para atualizar os sentidos propostos” e o contexto “se refere aos espaços em que o texto é atualizado”.

Com isso, o processo de leitura é um diálogo entre esses quatro elementos, ou seja, “ler é participar de uma conversa em que o leitor se encontra com o outro e trava relações com ele” (COSSON, 2011, p.04). A leitura, assim, é um diálogo construído entre autor e leitor, mediado pelo texto e incluído num contexto, isto é, um processo de interação.

O autor acrescenta, ainda, que essas relações entre autor e leitor são mediadas por três objetos: texto, contexto e intertexto. Assim, o texto é o objeto de leitura que proporciona o diálogo entre autor e leitor, o contexto é o espaço que possibilita esse diálogo entre ambos e o intertexto, que permeia texto e contexto, traduz a experiência de leitura de outros textos.

Ao possibilitar o contato dos estudantes com o texto literário, a escola deve proporcionar modos diversificados de ler Literatura. Esses modos surgem do diálogo diverso e multifacetado entre os quatro elementos e os três objetos que geram a leitura, dizendo de outro modo, a Literatura em sala de aula deve adquirir uma posição de ratificar ou retificar deduções e induções, sofisticar percepções e requintar o repertório discursivo do aluno (COSSON, 2010, p.59).

O Ensino de Literatura necessita estar fundamentado em metodologias que possibilitem a formação de leitores autônomos, como o princípio do Letramento Literário, entendido como a capacidade de se apropriar de condições para interpretar e fruir a leitura dos textos literários, que nesse sentido, tornou-se condição fundamental para o trabalho com a Literatura e a formação de leitores na escola, promovendo a consciência das propriedades e dos predicativos que qualificam um texto enquanto elaboração literária, ou melhor, propiciando o conhecimento de sua literariedade.

Letramento Literário, isto posto, “é a competência de leitura que o aluno desenvolve dentro do campo literário, levando-o a aprimorar a capacidade de interpretar e a sensibilidade de ler em um texto a techedura da cultura” (COSSON, 2016, p.104).

Assim, o Letramento Literário é a condição de apropriação autônoma do texto literário, isto é, as condições de autossuficiência diante da leitura, da análise e da compreensão de todo e qualquer discurso presente em determinado texto. É essa competência de leitura e de escritura do texto literário que move o presente trabalho, no intuito de desenvolver essa capacidade de apropriação diante da obra literária.

Por isso, o acesso aos textos literários, a importância das experiências de leitura e a socialização dessas leituras são de extrema relevância para a formação do leitor e de seus hábitos de leitura. Consoante a isto, Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p.12) afirmam que é necessário estar sempre a par de uma eventual inapreensibilidade do literário enquanto objeto de ensino, uma vez que, “entendemos, é claro, a argumentação de que literatura não se ensina, se lê, se vive – e que, portanto, o que se possa ser ensinado seja algo ‘sobre’ literatura e não literatura propriamente dita”, isto é, a literariedade presente nestes textos.

À vista disso, Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p.10) asseguram que

A proposta é trabalhar sempre de modo integrativo, entendendo e pensando a leitura e a escrita literárias, o ensino de literatura, o sujeito leitor de literatura, a formação de professores, os materiais didáticos, os currículos e métodos de ensino de leitura e literatura como faces de um mesmo desejo: contribuir para a apropriação da leitura e da escrita (e, em particular, das leituras e escritas literárias) por sujeitos inseridos em espaços e tempos de educação formal e não formal.

Essa proposta pressupõe a formação de um leitor que se apropria de forma autônoma dos textos literários, fruindo-o num processo de leitura crítica, constituindo um leitor de Literatura. Isso é a prática do Letramento Literário.

Assim, o que se percebe, e se preconiza, é que o Ensino de Literatura se faz necessário por uma via em que a experiência da leitura literária, em suas dimensões individual, social e cultural, seja colocada como centro de dispositivo no Ensino de Literatura.

Rildo Cosson, em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática* (2016), afirma que o Letramento Literário somente é possível quando o Ensino de Literatura passa a ser organizado e sistematizado. Compete aos professores levarem os alunos à compreensão de que a Literatura é uma prática e um discurso, cujo

funcionamento precisa ser apreendido de maneira crítica por estes, extrapolando a simples leitura dos textos literários.

O autor, então, articula os pressupostos que acompanham as atividades no Ensino de Literatura em duas sequências de trabalho, como salienta o próprio autor, exemplares e não modelares, as quais são denominadas de *Sequência Básica e Sequência Expandida*. Enquanto a Sequência Básica é um encadeamento de atividades sistemáticas voltadas para o Ensino Fundamental (que nos interessa), a Sequência Expandida se estende ao Ensino Médio.

2.1 A Sequência Básica

Cosson (2016, p.51) descreve que a Sequência Básica é uma sistematização de atividades escolares que visam ao Letramento Literário, sendo constituída por quatro momentos: *motivação, introdução, leitura e interpretação*.

➤ **Motivação:** O autor explica que a *motivação* é a preparação do aluno para receber o texto que será lido e consiste em uma atividade de predisposição dos alunos a este universo, estabelecendo um objetivo, isto é, o que deseja trazer aos estudantes como aproximação do texto a ser lido. É uma atividade simples que procura explorar a antecipação que o leitor faz diante do texto.

Cosson (2016, p.54) afirma que o êxito inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação, pois “ao denominar motivação a esse primeiro passo da Sequência Básica do Letramento Literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto”.

➤ **Introdução:** Logo após, há a *introdução* que nada mais é, elucida o autor, do que a apresentação do autor e da obra, sendo suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e o texto, para que não se torne longa nem expositiva. É interessante apresentar fisicamente a obra (prefácios e ilustrações), realizando uma leitura coletiva do livro, pois estes elementos

são instrumentos facilitadores que muitas vezes trazem informações relevantes.

Cosson (2016, p.61) especifica que “Por fim, é preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva”.

➤ **Leitura:** Em seguida, passa-se a *leitura*, que tem em seu acompanhamento uma etapa essencial no processo, pois ao acompanhar o processo de leitura o professor pode identificar e auxiliar as dificuldades dos estudantes. O autor indica um sistema de verificações que chama de intervalos e consiste em atividades que podem ir desde conversas sobre o andamento das leituras até leituras de outros textos que auxiliem no entendimento da obra.

Cosson (2016, p.64) esclarece que esse momento oferece possibilidades de compreensão e intervenção eficientes na formação de leitores, pois “é durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos”, funcionando como um diagnóstico da etapa de decifração no processo de leitura.

➤ **Interpretação:** A última etapa da Sequência Básica é a *interpretação*. Este estágio acontece em dois momentos: um interno e outro externo.

Cosson (2016, p.65) explica que o momento interno “é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura”. O contexto social do estudante e os elementos de interferência escolar contribuem para esse momento interno.

Já o momento externo, segundo Cosson (2016, p.65), pode ser compreendido como “a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”. Ao compartilharem suas

interpretações, os estudantes constroem uma comunidade de leitores que partilham suas experiências.

Essas atividades necessitam ter como princípio o registro da interpretação, que pode ser bem simples, pois “o importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (COSSON, 2016, p.68).

Ao seguir essas quatro etapas da Sequência Básica, o professor sistematiza seu trabalho e oferece aos estudantes um processo de formação discriminado de Letramento Literário, que apesar de seguir um processo sistemático, não se torna inflexível.

Para tanto, Cosson (2016) reitera que esse trabalho requer uma condução sistematizada e organizada, pois, de acordo com o autor, o que se pretende com esta proposta é que a escrita e a leitura aconteçam sempre juntas. Primeiro a leitura da obra, depois seu registro e por fim a releitura de seu registro. Assim, o estudante terá a possibilidade de repensar, revisar e reconstruir seus próprios textos, num processo de formação sistematizado.

Este Letramento Literário é o princípio didático que servirá de base para o trabalho com o Gênero Crônica na Sequência Didática da OLPEF.

3 A Sequência Didática

Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly apresentam, em *Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento* (2004), o trabalho com Gêneros, abordando um planejamento organizado e mediado numa proposta de Sequência Didática, isto é, uma sequência de atividades sistemáticas; que foi pensada para o Ensino Fundamental em Língua Francesa, mas adapta-se a outros contextos.

Os Gêneros são a base de trabalho deste modelo metodológico, como afirma Marcuschi (2008), porque representam instrumentos

de comunicação. “As Sequências Didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.83), isto é, a Sequência Didática nada mais é do que uma sequência de atividades escolares sistematizadas ao entorno de um Gênero Discursivo/Textual.

“Uma Sequência 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”, conforme afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83); obviamente, os Gêneros escolhidos devem ser aqueles de circulação pública, mas que os alunos ainda desconhecem ou conhecem de maneira insuficiente.

Os Gêneros Discursivos/Textuais evidenciam a natureza altamente complexa das realizações linguísticas, por este motivo, há a necessidade em serem ensinados na escola. Essas realizações linguísticas, que se materializam em texto, conforme Antunes (2003, p.50), “são diferentes, multiformes, mutáveis, em atendimento à variação de fatores contextuais e dos valores pragmáticos que incluem e, por outro lado, são prototípicas, são padronizadas, são estáveis, atendendo à natureza social das instituições sociais a que servem”, ou seja, há dizeres diferentes num ambiente semelhante.

A estrutura de base de uma Sequência Didática possui quatro componentes: *apresentação da situação*, *produção inicial*, *módulos* e *produção final*, que não são fixos e representam um projeto modular e adaptável à realidade de cada contexto de aplicação.

➤ **A Apresentação da Situação:** Na *apresentação da situação* a Sequência Didática precisa ser descrita de maneira detalhada, pois é “o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.84). A *apresentação da situação* tem a função de expor aos alunos o percurso que irão traçar e tem duas dimensões:

- Apresentar um problema de comunicação bem definido: é preciso que fique bem claro qual o gênero, oral ou escrito, trabalhado e, conseqüentemente, qual o problema de comunicação que devem resolver;
 - Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos: é preciso que os alunos compreendam a importância dos conteúdos a serem vivenciados, então, devem-se fornecer todas as informações necessárias para que os estudantes conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem no qual se encontram inseridos.
- **A Produção Inicial:** Na *produção inicial* “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.86), mesmo aqueles que possuem maior dificuldade, conseguem produzir um texto inicial que, ao menos em parte, se enquadra no Gênero Discursivo/Textual focalizado, mesmo ainda não contendo todas as características.

É este texto inicial que permite ao professor constatar o que os alunos já dominam sobre o Gênero em questão e aquilo que precisa de intervenção, para direcionar as atividades que precisa levar aos alunos para que desenvolvam o percurso de aprendizagem.

Esta *produção inicial* tem um papel central no desenvolvimento da Sequência Didática porque regula em que momento do percurso de aprendizagem os alunos se encontram, fazendo-os tomarem consciência daquilo que precisam apreender, além do mais, a *produção inicial* é o material de observação do professor, que será por este avaliado para modular a sequência de atividades de modo a preencher as lacunas ainda não consolidadas.

- **Os Módulos:** Os *módulos* constituem as diversas etapas de atividades diversificadas que são trabalhadas para levar os estudantes à superação das dificuldades apresentadas na *produção inicial*, isto é, para cada tipo de problema identificado no texto inicial haverá uma atividade específica visando à

superação da dificuldade encontrada, contornando o problema e levando o aluno a ampliar seus conhecimentos sobre o Gênero.

“O movimento geral da Sequência Didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.88). E, ao final dos módulos, o movimento retorna ao complexo: a *produção final*.

Há três princípios que devem ser considerados para as atividades dos módulos:

- Trabalhar problemas de níveis diferentes: representação da situação de comunicação (finalidade, produtor, receptor etc.), elaboração dos conteúdos (discussões, busca de informações etc.), planejamento do texto (seguir uma estrutura do gênero mais ou menos definida etc.), realização mesma do texto (vocabulário, organizadores textuais etc.);
 - Variar as atividades e exercícios: atividades de observação e de análise de textos (comparar textos e/ou gêneros etc.), tarefas simplificadas de produção (reorganizar conteúdos, inserir argumentos, elaborar refutações etc.), elaboração de uma linguagem comum (falar, comentar, criticar, comentar, melhorar os textos, de autoria ou de outrem);
 - Capitalizar as aquisições: com o desenvolvimento das atividades, um novo vocabulário, uma linguagem técnica e comum ao gênero e os conhecimentos sobre este gênero são construídos, favorecendo uma atitude reflexiva e de autocontrole.
- **A Produção Final:** A Sequência Didática, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.90), “é finalizada com uma *produção final* que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” e tem dois grandes postulados: a aprendizagem do aluno e a avaliação do professor:

- Investir as aprendizagens: o aluno tem controle sobre sua aprendizagem e toma consciência sobre o que já sabia, o que aprendeu e o que ainda precisa buscar, isso serve como ferramenta reguladora para controlar o próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita, permitindo a si próprio avaliar seus progressos na jornada;
- Avaliação de tipo somativo: os alunos precisam perceber os elementos trabalhados em aula para aprimorar suas produções, e, com isso, o professor pode realizar uma avaliação reconhecendo a aprendizagem dos estudantes e o avanço destes na *produção final* com relação à *produção inicial*, observando a concretização dos conhecimentos adquiridos para planejar sua continuação, retornando a pontos mal assimilados, se necessário.

A avaliação é uma atividade de comunicação e de trocas que orienta os professores para uma atitude profissional, responsável e humanista, sendo realizada no decorrer de toda a Sequência Didática e incidindo, pontualmente, sobre a *produção final*.

4 Análise da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro

A *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* é um concurso nacional de produção de textos voltado para alunos da Rede Pública de Ensino do Brasil. Além disso, é um programa que realiza diversas ações e modalidades de formação de professores de Língua Portuguesa, presenciais e à distância, promovendo um concurso bienal de textos, no qual alunos, professores e escolas são premiados, tendo como objeto e foco o texto.

Os alunos recebem prêmios por suas produções, que são desde medalhas até livros e *notebooks*, e participam de oficinas e palestras. O trabalho didático-pedagógico também é considerado em suas nuances, uma vez que desenvolve e possibilita as aprendizagens

necessárias para que os alunos possam produzir seus textos, por isso, professores e escolas dos alunos autores são igualmente premiados.

Os objetivos da OLPEF corroboram para superar o fracasso escolar decorrente das dificuldades do ensino de leitura e de escrita na Educação Básica. O público-alvo da OLPEF são alunos, professores e escolas da Rede Pública de Ensino do Brasil. As modalidades do concurso estão divididas em quatro categorias, cada uma com dois anos escolares, a saber:

- ✓ Gênero Poemas: 5º e 6º anos do Ensino Fundamental;
- ✓ Gênero Memórias Literárias: 7º e 8º anos do Ensino Fundamental;
- ✓ Gênero Crônica: 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio;
- ✓ Gênero Artigo de Opinião: 2º e 3º anos do Ensino Médio.

A metodologia de ensino, que serve de âncora para a OLPEF, é pautada pela abordagem de uma produção de textos pela perspectiva de Gêneros Discursivos/Textuais, apresentando-se em formato de Sequências Didáticas que abordam os conteúdos de Língua Portuguesa previstos nos Currículos Escolares, favorecendo o desenvolvimento de competências e habilidades de Leitura e Escrita.

Neste trabalho, especificamente, escolheu-se o Gênero Crônica (orientado para o trabalho com o 9º ano do Ensino Fundamental) para tentar compreender quais as estratégias que a OLPEF desenvolve em suas atividades de leitura e escrita com os textos literários.

A Crônica é um Gênero do Discurso e do Texto que foi se metamorfoseando e adquirindo atribuições diversas no decorrer do tempo. A palavra Crônica, tal qual Laginestra e Pereira (2016, p.20), na etimologia grega, está associada a '*chrónos*', que significa tempo, e deriva do Latim '*chronica*', que se relaciona a cronologia/cronológica, correlato à compilação e ao registro cronológico de fatos ou ao relato de acontecimentos em ordem cronológica.

Durante o século XIX, conforme Matos (2007), por meio de sua difusão no meio jornalístico, os autores passam a utilizar a Crônica como meio para análise subjetiva de acontecimentos cotidianos, comentando temas próximos aos leitores de jornal, sendo transportada da corte à burguesia. A partir de então, o jornal passou a ser o lugar por excelência de criação do Gênero.

Assim, a Crônica surge como um relato dos fatos da semana, missão atribuída aos seus primeiros autores, “eram os chamados ‘folhetins’. Aos poucos a tarefa foi entregue a penas geniais como a de Machado de Assis, na virada para o século XX, e o gênero, sem pigarrear, sem subir à tribuna, ganhou cara própria” (SANTOS, 2005, p.16).

Em consequência, o cronista escolhe minuciosamente suas palavras, uma vez que, para Laginestra e Pereira (2016, p.29), “sua linguagem é simples, espontânea, quase uma conversa ao pé do ouvido com o leitor. Tempera os fatos diários com humor, ironia ou emoção, revelando peculiaridades que as pessoas, em sua correria, deixam de perceber”, desenvolvendo um olhar perspicaz sobre a realidade que o cerca.

Para as autoras, o coloquialismo deixa de ser a transcrição exata de uma frase ouvida na rua, para ser a elaboração de um diálogo entre o cronista e o leitor, a partir do qual a aparência simplória ganha sua dimensão exata. Os acontecimentos são extremamente rápidos e o cronista precisa de um ritmo ágil para poder acompanhá-los. Por isso, a sua sintaxe lembra alguma coisa desestruturada, solta, mais próxima da conversa entre dois amigos do que propriamente do texto escrito.

A Crônica Literária, por essa razão, é um texto curto que reconstrói um fato ou situação ou descreve um acontecimento cotidiano retirando deles algo ímpar de ser observado, o que o eleva a alcançar um resultado estético. Não obstante, por isso, como afirma Santos (2005, p.16) “eis a crônica moderna. Ela ocupa hoje pelo menos meia página diária em todos os grandes jornais brasileiros e, quando transformada em livro [...] fica durante dezenas de semanas nas listas dos mais vendidos”.

Assim, talvez, esta aceitação popular tão grande das Crônicas se dê pelo fato de tão íntima conversa que se trava entre autores e leitores mediada pelas peculiaridades temáticas e pela linguagem próxima e tão palpável presente no Gênero.

Não somente isso, mas também, segundo Matos (2007), a Crônica sofreu alterações das mais variadas maneiras: estrutura, linguagem, estilo. E como se não bastasse, ainda navega entre o culto e o informal, entre a escrita e a oralidade, se colocando como um causo, em tom de conversa mesmo.

É este Gênero Literário, a Crônica, com todas suas sutilezas e particularidades, o centro das atividades desenvolvidas no transcorrer das Oficinas da OLPEF.

Há onze Oficinas apresentadas pela OLPEF para o trabalho com o Gênero Crônica. A realização das etapas segue uma metodologia em que

Cada oficina foi organizada para tratar de um tema, um assunto. Algumas poderão ser realizadas em uma ou duas aulas; outras levarão três ou quatro. Por isso, é essencial que você, professor, leia todas as atividades antecipadamente. [...] Enfim, é preciso planejar cada passo, pois só você, que conhece seus alunos, conseguirá determinar qual a forma mais eficiente de trabalhar com eles. (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016, p.23).

As Oficinas, assim, são formatadas de maneira que o professor as adapte à realidade da sua sala de aula, sugerindo-se que o professor, antes de começar a trabalhar com os estudantes, se aproprie dos objetivos e estratégias de ensino, providenciando o material e estimando o tempo necessário para cada realização de cada fase, obtendo, assim, uma visão do conjunto, da cada etapa e do que se espera que eles produzam ao final.

A Oficina 01 tem a função de apresentar a proposta de trabalho aos estudantes, dissertando sobre a OLPEF, e estabelecer o contato com o Gênero Crônica, realizando a leitura de um texto de Fernando Sabino.

A Oficina 02 tem o objetivo de aproximar os estudantes do Gênero Crônica, possibilitando-os a identificação da diversidade de estilo e de linguagem entre autores de épocas diferentes, além de distinguir o tom de lirismo, humor, ironia ou reflexão em Crônicas diferentes. A ideia é apresentar textos de diferentes épocas e estilos num breve estudo.

A Oficina 03 tem a finalidade de encorajar os estudantes à produção da primeira escrita de uma Crônica: a produção inicial. Ao professor cabe a orientação sobre como escolher um fato ligado ao cotidiano de cada participante para escrita de seu primeiro texto.

A Oficina 04 tem a intenção de explorar os elementos constitutivos de uma Crônica e os recursos literários utilizados pelos autores, como as Figuras de Linguagem, por exemplo, além de conhecer expressões próprias do mundo futebolístico e as diferentes formas de abordar o tema 'Amor', por meio da leitura de duas Crônicas.

A Oficina 05 tem o propósito de conhecer melhor a vida e a obra de Machado de Assis, ouvindo, lendo e analisando uma Crônica deste grandioso autor da Literatura Brasileira, que se encontra no exemplar da *Coletânea de Crônicas*, identificando situação discursiva, personagens, cenário, recursos literários etc.

A Oficina 06 tem a função de levar os estudantes a refletirem e perceberem as diferenças entre dois Gêneros Discursivos Textuais: a Notícia e a Crônica; identificando os recursos de estilo e linguagem numa Crônica de Moacyr Jaime Scliar.

A Oficina 07 tem o objetivo de retomar as Crônicas trabalhadas até o momento e analisar tema, situação escolhida, tom do texto e foco narrativo; além de ajudar os estudantes na escolha de fatos, situações ou notícias, e obter informações sobre isto, ou seja, o foco da Crônica a ser escrita como atividade preparatória à Produção Final.

A Oficina 08 tem a finalidade de apurar o olhar para o lugar onde se vive: esclarecer dúvidas a respeito do foco narrativo e de como iniciar uma Crônica, além de apreender as semelhanças entre

o ato de escolher um assunto para ser registrado em uma foto e a ação de escolher um tema para ser retratado em uma Crônica.

A Oficina 09 tem a intenção de levar os estudantes à produção coletiva de uma Crônica, escolhendo uma situação cotidiana, para confrontar essa produção coletiva com os elementos do Gênero Crônica; além de reescrever, ainda coletivamente, o texto.

A Oficina 10 tem o propósito de retomar os elementos constitutivos do Gênero Crônica, com base nas ideias de Ivan Ângelo, e escrever, individualmente, a primeira versão de uma Crônica que constituirá a *Produção Final*.

A Oficina 11 tem o objetivo de fazer o aprimoramento e a reescrita do texto. Para uma visão geral da turma, com relação à reescrita e ao melhoramento de possíveis falhas e/ou desvios, há orientações coletivas para o aprimoramento dos textos redigidos; e ao final as orientações individuais, que são indispensáveis.

Executadas todas as Oficinas da OLPEF, nota-se a necessidade de ressignificar muitas das atividades propostas. Essas atividades de ressignificação incidem sobre o trabalho com a literariedade dos textos estudados, pois a Crônica é um texto que possui propriedades, características e particularidades literárias que precisam ser evidenciadas e estudadas de maneira sistemática, coisa que não ocorre nas orientações da OLPEF.

A proposta apresentada aqui segue os princípios do Letramento Literário e as orientações para um trabalho com a Sequência Básica, que como o próprio autor afirma, nada mais é do que uma sistematização de atividades em torno dos textos literários, que pode ser desenvolvido diante de uma obra complexa, como um romance, ou de um texto curto, como é o caso das Crônicas.

O que interessa é que cada texto seja lido de uma maneira sistemática, para garantir a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura, isto é, as antecipações, a leitura e a interpretação e compreensão do lido.

Para tanto, foram realizadas as Oficinas seguindo as orientações da OLPEF e, diante de cada leitura, foram desenvolvidas atividades de motivação, introdução, leitura e

interpretação de cada texto vivenciado, acrescentando às atividades os pressupostos da Sequência Básica do Letramento Literário para garantir a percepção e a apropriação da literariedade presente em cada um dos textos.

Dentre as atividades de ressignificação se podem citar atividades de associação de colunas (textos e respectivos autores), atividades de antecipação às leituras de acordo com o que sugerem os títulos, atividades de exposição de pontos de vista coletivos em formato de sinopse, atividades de análise dos textos quer orais quer escritos, ora individuais ora coletivos, atividades de pesquisa extraclasse sobre autores e obras, atividades com texto embaralhado para encadeamento de sequência de ideias e parágrafos, atividades de interpretação dos textos em classe e extraclasse para aprofundamento das leituras, atividades interdisciplinares sobre literatura em audiovisual com mostra da minissérie *Capitu* em releitura a *Dom Casmurro* etc.

Para exemplificar algumas dessas atividades de ressignificação, isto é, atividades não previstas na OLPEF e que foram acrescentadas no desenvolvimento das Oficinas seguindo os postulados do Letramento Literário, analisemos a Oficina 5, que se situa no meio do percurso e demonstra as atividades propostas e as ressignificações agregadas.

5 Proposta de Intervenção na Oficina 05: Uma prosa bem afiada

A Oficina 05 tem o propósito de conhecer melhor a vida e a obra de Machado de Assis, ouvindo, lendo e analisando uma Crônica deste grandioso autor da Literatura Brasileira, que se encontra no exemplar da *Coletânea de Crônicas*, identificando situação discursiva, personagens, espaço, recursos literários etc.

Esta atividade se constitui como mais um módulo da Sequência Didática e propicia uma oportunidade para o trabalho com diversas atividades de ressignificação.

➤ 1ª etapa: Machado de Assis, o cronista (15ª/16ª aulas).

A mediação do professor ao longo do processo das Oficinas é necessária porque, apesar dos estudantes já possuírem certa experiência de leitura, é durante o estudo com textos diversos que ficam perceptíveis aspectos comuns a todos os textos e traços diferentes de acordo com o tema, a época de produção, o estilo do autor, dentre outras idiosincrasias.

Principiei a aula perguntando sobre a pesquisa recomendada: o que haviam encontrado sobre vida e obra de Machado de Assis. Esta atividade constitui a *Motivação* da leitura, indicada no final da aula anterior. Como a pesquisa foi solicitada com antecedência, realizada extraclasse e compartilhada em sala de aula, partimos daquilo que os próprios estudantes trouxeram sobre o autor.

Logo depois de ouvir alguns alunos, aqueles que pesquisaram, realizei uma breve explanação oral sobre o autor, passando ao momento da *Introdução* ao texto que estava por vir, conforme a indicação contida no próprio *Caderno do Professor*.

Adverti sobre detalhes importantes de serem observados, como o tema de sua obra e os acontecimentos que lhes serviam de mote: o cotidiano. Alertando que não eram os acontecimentos em si que enriqueciam suas obras, mas as reflexões que ele fazia sobre esses fatos e a maneira como escrevia seus textos, levando seus leitores a esta percepção.

Apesar de uma das premissas para o desenvolvimento da *Introdução* da Sequência Básica ser de “que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva sobre a vida do escritor” (COSSON, 2016, p.60), achei de extrema relevância comentar sobre todos os detalhes expostos, chamando atenção para diversos elementos merecedores de atenção: era humilde e se tornou altivo; sua escrita dissertava sobre o cotidiano da sua cidade, do seu povo, da sua realidade; o que chamava atenção não eram os fatos em si, mas as reflexões provocadas pela maneira com que ele escrevia; a ironia era seu grande diferencial; e seus temas eram atemporais, sendo, ainda hoje, atualizados e vivos.

➤ 2ª etapa: O confronto título-texto.

Observar e trabalhar com o título de um texto ajuda os alunos na elaboração de bons títulos para suas produções, além de despertar o interesse pelo texto.

Neste ínterim, concluí a *Introdução* das atividades apresentando a obra, tentando despertar a sedução pelo texto por meio de seu curioso título, nada convencional, para motivar a curiosidade e aguçar o interesse pela leitura do texto.

Escrevi na lousa o título do texto com o qual iríamos trabalhar nesta Oficina e pedi para que pensassem sobre o texto que leríamos: 'Um caso de burro'. Passei a explorar questionamentos para aguçar a curiosidade sobre o texto, perguntando se era um título que despertava interesse e o que esperavam deste texto, além de chamar atenção para o cenário e as personagens: do que trataria esse texto.

Após breves sugestões do que poderia ser o enredo, não emiti opinião, apenas solicitei a formação de grupos e distribuí a Crônica 'Um caso de burro' (anexo 10) em forma de texto embaralhado, que consistiu no recorte de cada parágrafo do texto completo para que os estudantes o montassem, testando hipóteses de coerência parcial e total do texto.

A opção por esta atividade nasceu da necessidade de apresentar um exercício diferenciado já que estamos trabalhando com uma sequência de textos do mesmo gênero. Além do mais, constitui mais uma resignificação proposta no interior da OLPEF.

Devido à extensão do texto e às inúmeras hipóteses testadas por cada grupo, a atividade levou um tempo considerável e, após serem colados os textos de cada grupo, solicitei que efetuassem a primeira leitura em casa, para retomarmos nas aulas seguintes.

➤ 3ª etapa: O que Machado queria mesmo dizer? (17ª/18ª aulas).

Iniciei a aula com o CD-ROM apresentando o áudio 'Um caso de burro' e pedi que acompanhassem a leitura pelo texto em mãos.

Após, conversamos sobre as impressões iniciais, a partir do título, para compararmos se foram concretizadas ou abstralizadas.

Seguidamente, escrevi na lousa algumas perguntas e pedi para que respondessem por escrito, realizando uma segunda leitura, que poderia ser individual ou em duplas/ trios, para que refletissem sobre aspectos como: identificaram o assunto do texto, as personagens e o foco narrativo; qual fora o conflito da narrativa; quais ideias e emoções foram suscitadas pela leitura; quais recursos linguísticos foram utilizados; qual a importância da prosopopeia para o texto; o burro fora uma metáfora utilizada com qual função; em que situações o uso da ironia fora acentuado; como se dera o desfecho; o texto correspondera às expectativas do título.

Este foi o momento da *Leitura* mais aprofundada do texto, que no decorrer da atividade, realizada por escrito, ao discutirem coletivamente e compartilharem a análise do texto, transpassou-se para a concretização da *Interpretação*. Outrossim, como afirmam Dolz, Noverraz e Schineuwly (2004, p.89), “para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual” esta tarefa também constitui, no *Módulo* da Sequência Didática, uma atividade necessário de observação e de análise de texto.

Tal qual ocorreu nos textos anteriores, imediatamente após a discussão sobre essas questões, apresentei aos estudantes uma análise mais profunda enquanto leitura do texto.

Ao demonstrar um nível mais profundo e completo de leitura e esquadrihar toda a situação discursiva, disse à turma que esta Crônica hoje faz parte do livro *Obras Completas de Machado de Assis*, mas que, na época de sua produção, foi escrita para publicação no jornal, uma vez que esse era um dos ofícios do autor e a finalidade do Gênero.

Machado de Assis escrevia para um público adulto, leitores de jornais, moradores de uma cidade emergente, o Rio de Janeiro, num período que se encontrava entre o fim do Império e o início da República, em que a democracia estava, ainda, nascendo, já que a escravidão havia sido abolida há pouco tempo; por causa disso, a

maioria da população era excluída de todos os direitos civis. Por isso, a crítica tão voraz presente no texto.

Por se tratar de um texto complexo e de difícil compreensão, apesar de apresentar um enredo à primeira vista ‘simples’, entreguei uma atividade extraclasse de interpretação para aprofundamento das percepções sobre o texto e solicitei que formassem grupos de estudo para resolução das atividades, que complementariam e aprofundariam as discussões e análises realizadas em sala de aula sobre o texto.

Percebe-se que além de se trabalhar problemas de níveis diferentes e de variar o foco das atividades, no decurso dos *Módulos* há uma possibilidade de que os estudantes capitalizem as aquisições, pois, como indicam Dolz, Noverraz e Schineuwly (2004, p.89), “realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor”, deste modo, chegam à elaboração de uma linguagem comum; além do mais, os estudantes constroem progressivamente conhecimentos sobre o Gênero.

➤ 4ª etapa: Dom Casmurro e Capitu (19ª/20ª aulas).

A Oficina 05, originalmente, possui somente três etapas, todavia, seguindo nossa proposta de resignificação, e à guisa da própria plasticidade inerente aos *Módulos* das Oficinas, que se adaptam ao contexto e às situações surgidas em seu desenvolvimento, foi ‘criada’ a 4ª etapa para complementar o trabalho sobre a Literatura de Machado de Assis.

Paralelamente ao meu trabalho com as Oficinas em Língua Portuguesa, o Professor de Arte do nono ano estava trabalhando o audiovisual com os estudantes, isto é, as diversas técnicas e linguagens envolvidas na criação e produção de filmes, séries, documentários e vídeos, combinadas às tecnologias empregadas para o registro, tratamento e exibição de som e imagem sincronizados para gerar significados.

Com esse objeto, no planejamento do Professor de Arte havia o trabalho com um episódio da série 'Capitu', de Machado de Assis, e em meu planejamento havia o trabalho com o texto 'Um caso de burro', também de Machado de Assis. Conversamos sobre os planejamentos e redesenhamos ambos, numa proposta interdisciplinar, optando por apresentar os cinco capítulos que compõem a obra completa de *Capitu*, no decorrer das aulas dos dois componentes curriculares, Língua Portuguesa e Arte.

Como os estudantes conheceram um pouco sobre o cronista Machado de Assis, apresentei-lhes então o Machado de Assis romancista, fazendo um breve apanhado sobre os estilos literários romântico e realista e sobre o autor que navegou com maestria de um para outro, produzindo grandes obras no primeiro estilo e aperfeiçoando-as no segundo, atingindo seu ápice no realismo brasileiro, inclusive sendo considerado seu maior expoente.

E que dentre suas melhores obras está *Dom Casmurro*, prestigiado por muitos críticos como a obra-prima de Machado de Assis, sendo traduzido para diversas línguas e considerado uma das obras fundamentais da Literatura Brasileira. Não adiantei muita coisa, somente o contexto representado e algumas pitadas do enredo, para despertar mais curiosidade e desencadear a introdução à obra.

À vista disso, expliquei-lhes que esta obra foi homenageada pela Rede Globo no centenário de morte de Machado de Assis com a minissérie *Capitu*, uma releitura, ou talvez transposição semiótica, de *Dom Casmurro*, exibida entre 09 e 13 de dezembro de 2008, em cinco capítulos.

Em seguida, assistimo-los integralmente, no decorrer de cinco aulas, sendo duas de Língua Portuguesa e três de Arte. Foram discussões muito produtivas e bastante instigantes, com curiosidades e apostas sobre os mistérios encenados na trama e seus possíveis desdobramentos, com alguns debates e defesas de atitudes.

Exploramos o audiovisual como forma de expressão artística, elementos do teatro na obra, a linguagem implícita (e

sobrecarregada) manifestada por meio das alegorias, além das características que compõem a obra, como cenário, figurino, fotografia, trilha sonora, roteiro, atuação, personagens, caricaturas, críticas, tempo, espaço, enredo, clímax e desfecho.

Esta Oficina foi bastante relevante e proporcionou uma vivência ímpar e imensurável sobre a essência literária, a compreensão e a imersão do escopo da Literatura.

6 Considerações Finais

O resultado deste trabalho não termina com uma conclusão, posto que, compreende-se que há muito a ser discutido ainda com relação à discussão fomentada, às atividades de ressignificação propostas e aos desdobramentos obtidos. Não obstante, há muitas respostas apresentadas ao final desta jornada que elucidam inquietações e reverberam práticas significativas quanto ao Ensino de Literatura.

Uma vez que, o objetivo geral que orientou toda discussão, proposta e análise partiu do princípio de que, além de melhorar o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de textos, uma das prioridades programadas, a OLPEF pode favorecer e promover o Letramento Literário, percebeu-se que isso, não somente, é possível, como também, extremamente relevante para o trabalho com os textos literários em sala de aula.

Em razão disso, avalia-se que o objetivo maior deste trabalho foi alcançado: a OLPEF é uma plataforma de ensino-aprendizagem que corrobora com a melhoria das práticas de leitura e de escrita de textos no Ensino Fundamental, especificamente no nono ano, turma na qual foi aplicada a intervenção - mas flutua para toda a proposta, acredita-se -, e, sincronicamente, promove e aprimora o Letramento Literário como dispositivo didático no Ensino de Literatura, ressaltadas as atividades propostas para ressignificação.

Assim, nota-se que a OLPEF está em sintonia tanto com as reflexões críticas dos estudiosos das linguagens quanto com as Diretrizes Oficiais que orientam e direcionam o Ensino de Língua

Portuguesa na Educação Básica, constituindo-se como um material público e acessível a todos os Professores de Língua Portuguesa, que fornece, além do material e dos instrumentos, uma contribuição para a formação docente dos professores envolvidos.

Além do mais, a OLPEF tem um projeto de ensino-aprendizagem que se harmoniza com a propositura da nova *Base Nacional Comum Curricular* (2017) no que concerne aos pressupostos discursivos e textuais e também com relação à articulação entre as práticas de oralidade, escuta, leitura, escrita, análise linguística e multissemiótica no trabalho de ampliação e aprimoramento dos multiletramentos.

Além disso, e conforme as atividades de ressignificação acrescentadas, a OLPEF se apresenta como dispositivo facilitador à promoção do Letramento Literário, tomado aqui em uma perspectiva que o insere como concepção maior de praxes de leitura e escrita, perpassadas por atividades de interpretação e análise, que ultrapassam as práticas de leitura e escrita dos textos não-literários, atingindo uma configuração especial de trato com os textos.

Seguindo as orientações de Cosson (2016), pela própria condição de existência do texto literário, com suas particularidades, o processo de Letramento, que se faz por meio de textos literários, vai muito além que somente uma dimensão diferenciada de uso social da leitura e da escritura: alcança uma maneira de assegurar seu domínio legitimado.

Por este motivo, reitera-se a relevância do Letramento Literário na escola no que diz respeito ao Ensino de Literatura: uma proposta destinada a reformar, fortalecer e ampliar a escolarização da educação literária que se oferece no Ensino Fundamental (e Médio).

A ênfase atribuída ao Letramento Literário, no decorrer desta Proposição Intervencionista, se justifica pelo fato de compreendermos que a Literatura se constitui como um tipo de conhecimento específico e que, por este motivo, Ensinar Literatura necessita ser um trabalho feito a partir dessas especificidades

artísticas que geram a fruição estética, perceptível na leitura literária, construída pelas escolhas linguístico-discursivas que arquitetam as peculiaridades estilísticas inerentes à sua literariedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Maria Irandé Costa Morais. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

COSSON, Rildo José Mota. O espaço da literatura na sala de aula. pp.55-68. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Literatura: Ensino Fundamental – Coleção Explorando o Ensino (vol.20)**. Coordenação: Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. Literatura: modos de ler na escola. **Artigo CEALE/UFMG**. *In*: BOCHESE, Jocelyne (*et al.*) (org.), FALE/PUCRS. Vera Teixeira Aguiar (coord.). **Semana de Letras. O cotidiano das Letras: anais [recurso eletrônico]**. Conferência de Abertura da XI Semana de Letras. – 2011. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XISemanaDeLetras/pdf/rildocosson.pdf>>. Acesso em: 28/12/2014.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (tradução e organização). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2004.

LAGINESTRA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada [equipe de produção: vários colaboradores]. **A ocasião faz o escritor: caderno do professor. Orientação para produção de textos: Crônicas (Gênero Literário)**. Coleção da Olimpíada de Língua

Portuguesa Escrevendo o Futuro - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec. São Paulo: Cenpec, 2016.

MATOS, Adriana Dória. **Flagrantes de rua:** centros brasileiros e marginalidade nas crônicas de João do Rio e Fernando Bonasse. Recife-PE: O Autor, 2007. 106p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/CAC - Letras, 2007.

SANTOS, Joaquim Ferreira dos. (organização). **As cem melhores crônicas brasileiras.** Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2005. pp.16-23.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM ATIVIDADES DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Márcia Cristina Greco Ohuschi (UFPA)¹

Missilene Silva Barreto (SEDUC/PA)²

Introdução

Embora as questões relativas ao ensino e à aprendizagem da leitura pareçam demasiadas tratadas no mundo científico e nas escolas, resultados do IDEB, por exemplo, demonstram que esse ensino ainda se encontra distante do ideal. Para justificar tal afirmativa, observamos as metas projetadas pelo INEP numa escola localizada no município de Soure - PA, *locus* deste trabalho. Em 2015, a meta estipulada para o ensino fundamental (anos finais) era de 3.5, mas a média obtida foi de 2.6, o mesmo índice do ano de 2013³, revelando que não houve avanço algum.

Tais resultados demonstram, de certo modo, as fragilidades do ensino e da aprendizagem quanto à leitura. Diante disso, constatamos que estratégias e metodologias de ensino mais significativas precisam ser elaboradas e/ou aprimoradas no sentido de difundir a leitura como prática social, indispensável para a vida de todo e qualquer indivíduo enquanto ser atuante na sociedade.

¹Doutora em Estudos da Linguagem, professora da Universidade Federal do Pará – Campus de Castanhal – credenciada no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Belém. E-mail: marciaohuschi@yahoo.com.br.

² Mestra em Letras (PROFLETRAS/UFPA/Belém), professora formadora no Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Pará – CEFOR/SEDUC/PA. E-mail: missilenebarreto@gmail.com.

³ Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=755461>. Acesso em 18/09/2016.

Nesse sentido, numa pesquisa maior⁴, elaboramos um Projeto de Leitura, a partir da metodologia proposta por Lopes-Rossi (2008), contemplando o gênero discursivo charge. Em seguida, implementamos o projeto, no período de 31 de março a 23 de junho de 2016, totalizando 46 horas/aula, em uma turma de 9º ano de uma Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental e Médio, em Soure, Ilha de Marajó, Pará.

Para esta discussão, no entanto, selecionamos apenas as atividades em que os alunos apresentaram dificuldades, para caracterizá-las e podermos, posteriormente, desenvolver um trabalho, de forma específica, com aprendizes que venham apresentar dificuldades de mesma natureza. Nessa lógica, objetivamos analisar e refletir sobre as dificuldades de aprendizagem a partir de atividades de leitura de dois alunos do 9º ano, sujeitos participantes do Projeto mencionado.

A pesquisa pautou-se na visão dialógica da linguagem, proposta pelo Círculo de Bakhtin, e na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1988). No que tange à leitura, ancoramo-nos em Geraldi (1997), Menegassi (2010a; 2010b) dentre outros.

2 Monologização/internalização da consciência: do social para o individual

A linguagem forma a sociedade e, ao mesmo tempo, é formada por ela. É sob esse viés que o Círculo de Bakhtin constrói a sua filosofia da linguagem, em especial na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992 [1929]), na qual discute sobre as relações entre linguagem e sociedade, a partir de uma visão dialética do signo, que define as estruturas sociais, perpassadas, por sua vez, por ideologias.

⁴ Dissertação de Mestrado intitulada *Leitura no ensino fundamental: a compreensão responsiva discente a partir do gênero charge*. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8236>.

Para se construir um estudo objetivo das ideologias (já que determinam a linguagem), Bakhtin/Volochinov (1992 [1929]) postulam que é preciso reconhecer o fato sócio-ideológico (a consciência individual) e todas as suas consequências. Nesse sentido, a consciência individual⁵ manifesta-se por meio de aspectos semióticos, os quais se dão através do signo ideológico. Este, a partir do contato com o grupo social, amadurece, passa por uma espécie de refinamento e exterioriza-se, transformando-se em signo verbal.

O Círculo de Bakhtin discute como ocorre o processo e pressupõe que tal refinamento advém da convivência social e da ideologia desse grupo social, uma vez que, quanto mais organizado é o grupo ao qual o indivíduo pertence, melhor a interação se estabelece, mais o signo ideológico manifesta-se e, conseqüentemente, mais elevado será o diálogo estabelecido pela linguagem. Por isso, podemos afirmar que o grupo social ao qual pertencemos leva-nos ao desenvolvimento da consciência⁶.

Ao pensarmos em uma situação de ensino da leitura, podemos dizer que, se o professor abordar o texto de forma descontextualizada, desconsiderando aspectos inerentes à sua materialização (contexto de produção, conteúdo temático, composição, estilo), bem como a situação de recepção, o desenvolvimento da consciência poderá ficar prejudicado, já que o aluno irá apenas reproduzir (cópia) ou extrair os significados do texto, sendo um mero receptor desses significados. Contudo, se o docente realizar um trabalho reflexivo, agindo como mediador de todo o processo, oferecendo meios para que o discente perceba os

⁵ Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, encontramos os termos *psiquismo* e *discurso interior* como sinônimos de *consciência individual*.

⁶ É válido ressaltar que, na visão do Círculo de Bakhtin, “a consciência depende da linguagem para formar-se e manifestar-se; e como esta se acha imersa no mundo, a consciência não impõe suas categorias ao mundo; ela precisa desse mundo para se constituir, mas também o “constrói”: as situações vividas chegam à consciência por meio da linguagem, no âmbito do processo de internalização” (SOBRAL, 2009, 124).

efeitos de sentido presentes no texto, permitindo que esse aluno aja sobre a leitura, atribuindo-lhe seus próprios sentidos, a partir de suas experiências vivenciadas, o desenvolvimento da consciência acontece.

Bakhtin/Volochinov (1992 [1929], p. 64) elucidam ser possível estudar o processo do desenvolvimento da consciência por meio do produto: “Somente a explicitação das formas que as enunciações completas tomam e, em particular, as formas do discurso dialogado, pode esclarecer as formas do discurso interior e a lógica particular do itinerário que elas seguem na vida interior”. Ao transpor essa noção para a situação de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, Geraldi (1997) postula que, a partir do texto produzido pelo aluno (produto), é possível fazer o levantamento de sua caminhada interpretativa (processo):

trata-se agora de reconstruir, em face de uma leitura de um texto, a *caminhada interpretativa* do leitor: descobrir por que este sentido foi construído a partir das ‘pistas’ fornecidas pelo texto.

Isto significa se perguntar, no mínimo, que variáveis sociais, culturais e lingüísticas foram acionadas pelo aluno para produzir a leitura que produziu. Isto significa dar atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo. É dar às contrapalavras do aluno, em sua atividade responsiva, a atenção que a palavra merece (GERALDI, 1997 p. 112-113, grifos do autor).

Bakhtin/Volochinov (1992 [1929] p. 112) postulam que o conteúdo interior muda de aspecto quando é exteriorizado, já que se apropria do material exterior, haja vista que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”. É o processo de monologização da consciência, o qual ocorre do social para o individual. Assim, o amadurecimento dessa consciência é propiciado pela convivência social e, conseqüentemente, pela ideologia do grupo social ao qual o indivíduo pertença. Desse modo, “(...) a estrutura da atividade

mental é tão social como a da sua objetivação exterior. O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992 [1929], p. 114).

Vygotsky ⁷ (1988, p. 63) também discute esse processo, chamando de *internalização* “(...) a reconstrução interna de uma operação externa”. O autor demonstra a trajetória do desenvolvimento intelectual, que parte do social para o individual. Nesse sentido, a internalização da consciência parte do meio externo (processo interpessoal, entre pessoas) para o mundo interior (processo intrapessoal, idiossincrático), no qual passa por uma transformação e volta ao externo de outra forma, modificada. Esse processo nos remete à noção da refração, discutida pelo Círculo de Bakhtin, em que o signo (externo) perpassa o discurso do indivíduo (em seu interior) e exterioriza-se de outra maneira, modificado. Segundo Vygotsky (1988), para que essa transformação/ modificação ocorra, é necessário que haja um tempo para o amadurecimento.

Vygotsky (1988, p. 64) afirma que a apropriação de signos e práticas sociais indica uma série de transformações:

- a) *“Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente”;*
- b) *“Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual;*

⁷ Ponzio (2012) discute sobre a base comum cultural e ideológica da qual emergem os fundamentos de Vygotsky e do Círculo de Bakhtin, considerando “(...) que se trata de autores que se movimentaram – dada a situação histórico-cultural de sua época – na área do marxismo e que objetivavam desenvolvê-lo em diferentes campos da investigação científica, na União Soviética na década de 1920 (...) ambos conduzem suas investigações na mesma direção, procurando determinar as características do objeto estudado, indo além de suas formas genéricas, recusando-se a aplicar superficialmente categorias como ‘infraestrutura’, ‘superestrutura’ e ‘classe’ com a consequente interpretação mecânica da consciência, da linguagem e da ideologia” (PONZIO, 2012, p. 71-72).

primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior* da criança (*intrapsicológica*)”;

“A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”,

A linguagem é responsável pela mudança na estrutura e na função do PSS que o indivíduo internaliza, é por meio dela que o sujeito transforma aquilo que está sendo internalizado, a estruturá-la em um nível intelectual interno, constituindo a linguagem (ou pensamento) interior (BAQUERO, 2001). O autor conceitua internalização como processo criador de consciência, o qual, a partir do meio social, desenvolve aspectos cognitivos (como o pensamento, a capacidade de argumentação) e psicológicos (como os sentimentos, a vontade).

Menegassi (2009), ao investigar a internalização que ocorre na escrita de alunos do ensino fundamental, ressalta que a consciência, “(...) na questão da escrita escolar, é dirigida, condicionada à realidade externa, a fim de se produzir uma consciência coletiva, fácil de modelarização e manipulação ideológica” (MENEGASSI, 2009, p. 30). Assim, conforme o pesquisador, a internalização efetivada na escola resulta na construção de um texto coletivo, em que “(...) os alunos produzem textos individuais, como sendo uma única produção discursiva coletiva, em que as evidências de individualidade são sobremaneira negadas e escondidas” (MENEGASSI, 2009, p. 45).

No que diz respeito à prática da leitura, em contexto escolar, acreditamos que, para haver desenvolvimento nesse processo (o ato de ler), é preciso que haja reconstrução interna, conforme a perspectiva de Vygotsky, e, para que isso ocorra, a relação sujeito-objeto não pode acontecer diretamente, mas com um elemento intermediário, por meio da mediação.

3 As etapas do processo de leitura

A leitura é um processo que se desenvolve em etapas – decodificação, compreensão, interpretação e retenção (MENEGASSI, 2010) – as quais ocorrem de forma concomitante. Apresentamo-las separadamente, apenas por questões didáticas.

A primeira etapa, decodificação, trata da estreita relação entre o código escrito e o significado pretendido no texto. Essa relação existente entre código e significado é captada de forma natural pelos leitores maduros, ou seja, o leitor, ao ler uma palavra, automaticamente, aciona em seu cérebro a imagem correspondente.

Ao confirmar-se a decodificação, dá-se início à próxima etapa: a compreensão. No entanto, é possível que a decodificação ocorra em outro nível. Isso acontece quando o leitor apenas pronuncia fonologicamente a palavra, mas não consegue correlacioná-la à imagem correspondente. Dessa forma, não ocorrerá a compreensão da palavra lida, uma vez que o sujeito-leitor ficará impossibilitado de remeter ao significante um significado. Assim, Menegassi (2010) expõe dois níveis de decodificação: a) decodificação fonológica; b) decodificação ligada à compreensão.

A próxima etapa consiste na compreensão. Essa, realiza-se quando o leitor consegue apreender a temática do texto lido, quer dizer, a ideia predominante do texto é alcançada. Para isso, o leitor precisa reconhecer as informações e os tópicos principais, centrais, existentes no texto. Ademais, faz-se necessário que as regras da língua relacionadas à sintaxe e à semântica também sejam dominadas pelo leitor (MENEGASSI, 2010).

Outro aspecto, nessa etapa, é o reconhecimento das regras textuais específicas do gênero estudado. Assim, o leitor precisará apropriar-se de conhecimentos relacionados ao contexto de produção, ao conteúdo temático, ao estilo da linguagem (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e à construção composicional, já que tais elementos são inerentes à materialização dos enunciados, conforme Bakhtin (2003 [1979]).

Ler um texto sem levar em consideração o estudo do contexto de produção, por exemplo, poderá causar compreensões equivocadas, estranhamento, perplexidade, repulsa e até mesmo o abandono da leitura. Por isso, é pertinente explorarmos o contexto de produção de um determinado texto. Saber quem produziu, por que/para quem produziu, em que situação social foi produzido contribuirá para a compreensão de determinadas informações e/ou pontos de vista presentes no texto.

Menegassi (2010) explica que a compreensão se manifesta em três níveis: a) compreensão literal; b) compreensão inferencial e c) compreensão interpretativa. A primeira diz respeito às informações retiradas do texto de forma explícita. Por meio de atividades de leitura dessa natureza, o leitor recorre ao texto para captar as informações requeridas. Quanto a isso, o autor explica que, nesse tipo de avaliação, as perguntas serão dirigidas para o estudo textual, no qual o leitor-aprendiz identificará as informações no próprio texto.

O pesquisador pondera que, até o momento das séries iniciais, é pertinente que o discente encontre as informações no próprio texto. Entretanto, precisamos prosseguir com práticas de leitura cujo nível de compreensão torne-se mais avançado. Isso precisa ocorrer à medida que o educando progride na aprendizagem, pois instigar unicamente a compreensão de nível literal não garantirá o desenvolvimento da proficiência leitora.

O nível de compreensão inferencial refere-se ao entendimento das informações que não estão na superfície textual, explicitamente marcadas no texto. Para chegar a esse nível, o sujeito-leitor precisa manter-se atento ao texto e às pistas textuais deixadas pelo autor, recorrendo, desse modo, às estratégias de inferências. Sua leitura não será mais de natureza meramente textual, mas inferencial.

A compreensão de nível interpretativo, segundo Menegassi (2010), aproxima-se da terceira etapa do processo de leitura: a interpretação. Neste último nível, o leitor precisará associar as informações adquiridas no texto com as informações provenientes dos seus conhecimentos prévios, para então, chegar à informação

que não se encontra explicitamente no texto. Ao alcançar esse nível, o leitor encontra-se em fase de desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura que o levarão à interpretação.

A terceira etapa do processo de leitura é a interpretação. Nela, o sujeito-leitor precisa utilizar sua capacidade crítica. Isso ocorre no “momento em que o leitor analisa, reflete e julga as informações que lê” (MENEGASSI, 2010, p. 50). No entanto, como já referido anteriormente, o leitor terá que compreender o texto em questão, para então fazer as devidas relações entre os conhecimentos e informações adquiridas no texto com os seus conhecimentos anteriores, para, a partir daí, tecer um juízo de valor.

Segundo Menegassi (2010), o leitor amplia seu repertório de conhecimento e de informação no momento em que alia esses conhecimentos (os do texto com os seus já existentes). Assim, o aprendiz tem a possibilidade de reformular os seus conceitos e de ampliar e/ou atualizar seus conhecimentos prévios sobre o assunto tratado no texto. A partir disso, torna-se possível a produção de novos sentidos e, por consequência, a produção de novos discursos.

Finalmente, tem-se a última etapa do processo de leitura: a retenção. Esta etapa consiste na habilidade de o leitor guardar em sua memória as informações mais importantes do texto lido. Nesse momento, o aluno-leitor consegue internalizar os conhecimentos e informações que ele julgar mais relevantes aos seus interesses e objetivos de leitura. Por esse motivo, a retenção também se configura uma etapa importante dentro do processo, justamente porque permite ao leitor tomar para si o que lhe for pertinente, assim como descartar o que não for.

Compreendemos, portanto, que ler está além da simples ação de decodificar, embora seja possível ainda observarmos práticas pedagógicas difundidas a partir dessa única etapa. Contudo, nosso foco é um trabalho pedagógico de leitura que possa promover não só a formação, mas o desenvolvimento do aluno-leitor competente, que compreende o que lê, que busca informações implícitas, extrapolando os limites textuais, que se posiciona criticamente

frente às informações do texto, oferecendo-lhe sempre uma contrapalavra e que construa, a partir dos discursos alheios, seus próprios discursos (BAKHTIN, 2003 [1979]).

4 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada em Soure, Ilha de Marajó, Pará. No período da pesquisa, a escola contava com 1163 alunos matriculados, distribuídos em três turnos: manhã, tarde e noite, nas modalidades de ensino Regular e EJA. Nesse contexto, escolhemos uma turma do 9º ano do ensino fundamental regular do turno da manhã, composta por 42 alunos. Ao todo, tivemos 23 encontros, totalizando 46 horas/aula, no período de 31 de março a 23 de junho de 2016.

Elaboramos um Projeto Pedagógico de Leitura para desenvolver com a turma sob o viés do dialogismo do Círculo de Bakhtin, tendo como pressuposto a concepção dialógica de linguagem, bem como a concepção interacionista de ensino de língua materna. O Projeto pautou-se na proposta metodológica de Lopes-Rossi (2008), que trabalha com projetos de leitura e escrita via gêneros discursivos.

Nesse Projeto, produzimos atividades de leitura a partir de quatro charges. Para este trabalho, no entanto, selecionamos as questões referentes a dois desses textos, que denominamos Texto 1 e Texto 2. É importante destacar que as leituras aconteceram com auxílio de textos que chamamos de apoio. Líamos textos e/ou assistíamos a vídeos de apoio sempre antes da leitura da charge. Foi o que denominamos, no projeto, de “atividades antes da leitura”.

O Texto 1⁸, sob o título “Guarda-Chuva”, foi produzido pelo chargista e cartunista Bruno Galvão e trata da intensa crise hídrica enfrentada pelo estado de São Paulo no ano de 2014. O título é o único texto verbal da charge; a imagem dela retrata um homem aparentemente feliz (pois está sorrindo), segurando um guarda-chuva de cabeça para baixo; está chovendo e o sujeito coleta a água da chuva no guarda-chuva; o objeto, nesse caso, está sendo utilizado literalmente para guardar a água que cai do céu.

Nas atividades referentes ao Texto 1, realizadas na modalidade escrita, demos ênfase ao contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional e estilo (BAKHTIN, 2011) da charge. Focamos também na compreensão, atentando para os níveis literal, inferencial e interpretativo (MENEGASSI, 2010). As atividades totalizaram 11 questões e foram realizadas em duplas.

O Texto 2⁹, intitulado “Doutrina do choque!”, pertence ao cartunista Eduardo dos Reis Evangelista, cujo pseudônimo é Duke. Essa charge traz para o leitor uma forte crítica a respeito da represália sofrida por professores do estado do Paraná em 2015, devido aos protestos realizados em prol de melhorias trabalhistas. A imagem retrata um policial com fardamento na cor marrom (cor do fardamento da polícia do estado do Paraná), armado com um cassetete ou bastão, em posição de ataque; o cassetete está sujo de sangue; há um sujeito caído no chão em posição de defesa, com as mãos protegendo a cabeça, sua roupa está suja de sangue; trata-se de um professor já agredido e que tenta se defender de mais ataques. Há uma representação de fala do policial que diz: “foi mal, professor, mas é que a polícia do Paraná tá na fase da alfabetorrichação!”

⁸ A referida charge encontra-se disponível em: <http://chargesbruno.blogspot.com.br/>. Não pudemos disponibilizá-la neste trabalho por não termos a autorização do autor.

⁹ A referido texto chárigo encontra-se disponível em: <http://www.otempo.com.br/charges/charge-otempo>. Não pudemos disponibilizá-lo neste trabalho por não termos a autorização do autor.

A leitura do Texto 2 foi mediada por meio de questões de leitura sobre os elementos constituintes da charge (contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional e estilo) (BAKHTIN, 2011). As atividades de compreensão e interpretação (que totalizam 10 questões) foram realizadas individualmente e respondidas por escrito.

Para investigarmos as dificuldades de aprendizagem em atividades de leitura, foco deste trabalho, selecionamos dois alunos (A1 e A2), os quais, nas atividades do Texto 1, formavam uma das duplas (Dupla 1) e que, nas atividades individuais de leitura do Texto 2, não demonstraram superar as dificuldades. Salientamos que, nas atividades do Texto 1, das 19 duplas formadas (tendo em vista a presença de 38 alunos no dia), oito apresentaram maior grau de dificuldades nas respostas.

Para a análise, organizamos as questões por blocos. Iniciamos pelas 11 questões referentes ao Texto 1, que foram separadas em quatro blocos. O primeiro bloco é composto por quatro questões que versam sobre o contexto de produção da charge, o segundo, por duas questões sobre o conteúdo temático. No terceiro bloco, há duas questões de compreensão, sendo uma de nível literal e outra de nível inferencial. O quarto bloco contém três questões de nível interpretativo.

Com relação à análise das atividades referentes ao Texto 2, dividimo-las em dois blocos. O primeiro diz respeito a oito questões de compreensão, sendo duas de nível literal, três de nível inferencial e três de nível interpretativo. O segundo bloco engloba duas questões de interpretação.

5 As dificuldades nas atividades de leitura

Nesta seção, expomos a análise, seguida de reflexões, acerca das dificuldades apresentadas nas respostas dos alunos selecionados, em dois momentos distintos. Iniciamos pela análise referente às atividades de leitura do Texto 1 - realizadas em dupla - e, em seguida, passamos para a análise das atividades do Texto 2

- feitas de forma individual. As questões estão organizadas em blocos, conforme explicitamos anteriormente.

5.1 Atividades referentes ao Texto 1

Ao analisarmos as respostas das questões desse primeiro bloco, as quais versavam sobre o contexto de produção do enunciado, notamos que a Dupla 1 não as respondeu satisfatoriamente. Supomos que as discussões prévias à leitura, a partir do material de apoio que contextualizava o fato que deu origem à charge (a falta de água no estado de São Paulo no ano de 2014), não foram suficientes, conforme se verifica nas respostas dadas pela Dupla 1:

1) Que contexto social é retratado nesta charge?

Dupla 1: O contexto social que o chargista.

2) Que figura social o chargista pretendeu representar por meio da personagem caricaturada?

Dupla 1: É o Bruno Galvão a figura social chargista.

3) A que público mais específico se dirige esta charge? Qual seria o perfil social desse público?

Dupla 1: Sim porque específico se dirige essa charge.

4) Você se considera leitor-alvo deste texto? Por quê?

Dupla 1: Sim porque o chargista fala muitas secas em São Paulo que as pessoa bebê água na lama.

Podemos inferir que as dificuldades apresentadas nas respostas demonstram que a Dupla 1 não está familiarizada com termos como “contexto social”, “figura social”, “perfil social” e “leitor-alvo”, mesmo já tendo tido contato com eles, em análise do contexto de produção de outra charge, realizada anteriormente a esta atividade. Desse modo, notamos que os alunos ainda não internalizaram esses aspectos relativos ao contexto de produção do

gênero, já que “A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988, p. 64), o que necessita de um tempo para o amadurecimento.

Inferimos também que o aluno ainda se encontra em nível de decodificação fonológica, aquele correspondente à primeira etapa do processo de leitura (MENEGASSI, 2010). Na fase da soletração, o aluno não consegue ter a habilidade de relacionar sua resposta ao contexto discursivo das perguntas.

No que se refere à compreensão do comando da questão, os discentes demonstraram dificuldades. Na resposta à questão 3, por exemplo, em que há dois questionamentos (um que solicita a que público a charge se dirige e outro que instiga qual seria o perfil social desse público), observamos a dificuldade de entendimento do que fora solicitado, a partir da primeira palavra enunciada na resposta “sim”, haja vista que nenhuma das duas perguntas direciona a uma resposta que seja “sim” ou “não”. Ao prosseguir, a dupla procura dar uma justificativa apenas copiando parte do primeiro questionamento “porque especifico se dirige essa charge”.

Entendemos, ainda, que os discentes não sabem ou não conseguem selecionar ideias para responder a contento às questões. É o que podemos evidenciar com a resposta dada à questão 2, na qual se esperava que a Dupla 1 selecionasse, a partir das inferências textuais e dos conhecimentos prévios acionados em sala de aula, que a figura social a que se referia era o povo da cidade que estava sofrendo com a falta de água e os discentes responderam “Bruno Galvão”. Novamente, é percebido que a Dupla 1 recorre à cópia, porém, sem o devido processamento cognitivo para dar a resposta.

Outro aspecto observado é quanto à expressão da compreensão global do texto. A referida dupla teve bastantes dificuldades em concretizar respostas que demandassem essa habilidade. Quando verificamos, por exemplo, a resposta à questão 4, notamos que a partir dela é possível perceber uma fuga total do que se espera como resposta na justificativa. Os alunos não se projetam como leitores efetivos do texto e, ainda que retomem

aspectos discutidos em sala, esses não são relacionados ao que lhes foi perguntado.

No que tange à relação do conhecimento de mundo com o conhecimento textual, notamos que a Dupla 1 não conseguiu entrelaçar conhecimentos de ordem social com outros de ordem textual. A falta de água na própria cidade, a seca no Nordeste brasileiro e a própria seca em São Paulo (tão noticiada nas diversas mídias) são veios temáticos que foram desconsiderados na elaboração da resposta. De outro modo, deduzimos que a resposta dada, ainda que incompleta, pode ser fruto das orientações docentes quanto à elaboração de respostas com processo de retomada do tópico frasal.

Nas perguntas relativas ao conteúdo temático (segundo bloco), novamente percebemos dificuldades no entendimento das questões, o que evidencia falhas no processo de leitura, como observamos nas respostas às questões 5 e 6:

5) O fato retratado por meio da charge “Guarda-chuva” é atual ou não? Justifique sua resposta.

Dupla 1: Não por causa da falta de água.

6) Na sua opinião, qual a importância de se falar sobre esse assunto?

Dupla 1: Sim porque a minha opinião do assunto é de Bruno Galvão.

Na resposta à questão 5, a dupla apresenta uma justificativa coerente “por causa da falta de água”, entretanto, não demonstra entendimento sobre a questão de o fato ser atual. Na questão 6, notamos a falta de entendimento dos alunos sobre o que a pergunta solicita, ao iniciarem a resposta com “sim”, e a dificuldade em exporem sua opinião. Provavelmente, a dupla pretendeu mostrar que sua opinião seria a mesma de Bruno Galvão, autor do texto, o que demonstra sua inaptidão em produzir seus próprios discursos, dificuldade esta que pode ser consequência de um ensino tradicional de leitura, em que o sujeito-leitor é apenas “um ser passivo, um receptáculo de informações” (RITTER, 2005, 122).

As demais questões referentes ao Texto 1 enquadram-se na etapa de compreensão, porém, a Dupla 1 evidencia não tê-la atingido, como podemos notar nas respostas às questões do terceiro bloco:

7) Por que o título da charge em estudo é “Guarda-chuva”?

Dupla 1: Porque o homem era para se per vir não para pegar chuva.

8) O guarda-chuva é um objeto utilizado para nos protegermos da chuva. Com base na sua leitura, comente se o autor quis apenas falar deste objeto.

Dupla 1: Ele está com muitas alegria guardando esta agua.

A questão 7 contempla o nível literal de compreensão, cuja resposta, segundo Menegassi (2010), encontra-se de forma explícita no texto. Nesse caso, pretendíamos obter respostas como “porque há uma referência ao guarda-chuva como objeto que guarda a água da chuva” ou “porque o guarda-chuva que é um objeto usado para nos proteger da chuva, ganha outro sentido na charge em estudo: o de guardar a água da chuva”, mas os alunos não conseguiram atingir este, que é o primeiro nível de compreensão leitora.

Menegassi (2010) critica a manutenção, na escola, de perguntas de leitura dessa natureza em séries subseqüentes às iniciais, já que não garantem o desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos. Ressaltamos o fato de os sujeitos investigados estarem cursando o último ano do Ensino Fundamental, ou seja, estão finalizando um ciclo de nove anos sem terem desenvolvido habilidades básicas de leitura.

A oitava questão, classificada como sendo de compreensão de nível inferencial, em que o aluno precisa fazer incursões no texto (MENEGASSI, 2010), evidencia as limitações dos alunos em inferir. A resposta dada pelos aprendizes está na contramão do que lhes fora indagado. Esperávamos, como resposta, que os educandos percebessem que a charge não tratava apenas da utilidade do objeto, mas de seu significado dentro do contexto, ao qual está

atrelado o eixo temático do texto. Concluímos que os alunos apenas descreveram o que há na superficialidade da charge, sem ir além do explicitado.

No quarto bloco, que trata das questões de compreensão, contemplando o nível interpretativo, identificamos ainda mais incisivas as problemáticas de leitura dos discentes em questão. Nas respostas dadas às questões 9, 10 e 11, é evidente que os alunos são imaturos na leitura, o que se revela um contraste com o que é esperado de um aluno que cursa o 9º ano do Ensino Fundamental. Eles não conseguem relacionar conhecimentos internalizados aos apresentados pelo texto para produzir sentidos e, sem essa habilidade, não conseguem ancorar-se nas palavras do outro para produzir seu próprio discurso (MENEGASSI, 2010).

9) Qual a crítica lançada pelo chargista por meio da charge em estudo?

Dupla 1: Porque a charge é importante para falar sobre esse assunto do chargista.

10) Você considera relevantes as informações contidas na charge "Guarda-chuva? Por quê?"

Dupla 1: Sim eu considero o chargista do guarda-chuva.

11) O fato demonstrado no Texto 2 é algo preocupante para a sociedade? Justifique.

Dupla 1: O fato no texto para o assunto sociedade porque as pessoas persistem desta água.

A resposta à questão 9 ilustra a limitação da Dupla 1 em compreender a relevância social do tema abordado, uma crítica social relacionada ao mau uso dos recursos hídricos e, ainda, reconhecer a potência do discurso alheio, no caso do chargista, para se posicionar criticamente como sujeito. Compreender o discurso embutido no texto é uma habilidade de leitura que o aluno precisa ter amadurecida para que possa progredir em sua jornada escolar e se projetar satisfatoriamente no meio social, segundo salientam

os PCN (BRASIL, 1998). Essa deficiência apresentada pelos discentes demonstra que os mecanismos de ensino e aprendizagem ainda estão longe de atenderem às necessidades discentes.

A resposta dada pelos alunos à questão 10 também não é coerente, nem demonstra apenas dificuldade do uso do código alfabético. Não há nenhuma relação com a pergunta, o que ratifica nossa percepção de que o aluno não sabe ler, já que a resposta não tem nexos. Não sabendo fazer relação de sentido do código com o signo, é previsível que o aluno se arraste numa expectativa na qual, talvez, ele mesmo não acredite e, conseqüentemente, somará como mais um nos altos índices de repetência/evasão escolar.

Já na resposta à questão 11, percebemos um esforço dos educandos em justificarem a relevância do tema abordado pela charge para a sociedade: “[...]as pessoas percizão desta água”. No entanto, suas dificuldades em sistematizar a resposta de modo coerente por meio do discurso escrito fazem emergir suas problemáticas relativas ao processamento da leitura. É interessante destacar a retomada do tópico frasal na construção da resposta, confirmando que ler é uma aprendizagem possível de ser ensinada no contexto escolar, já que essa estratégia de retomar o tópico resultou da mediação docente no contexto de ensino e aprendizagem.

Desse modo, a partir da análise das questões referentes ao Texto 1, podemos concluir que as dificuldades de aprendizagem em atividades de leitura apresentadas pela Dupla 1 caracterizam-se por:

Quadro 1: Sistematização dos resultados a partir do Texto 1

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">a) não atender ao comando das questões;b) não selecionar adequadamente as ideias para responder;c) não expressar a compreensão global do texto;d) não relacionar o conhecimento de mundo com o conhecimento textual;e) não conseguir fazer inferências, descrevendo somente o que há na superficialidade do texto; |
|--|

- f) não conseguir relacionar conhecimentos internalizados aos apresentados pelo texto para produzir sentidos;
- g) no conseguir ancorar-se nas palavras do outro para produzir seu próprio discurso;
- h) produzir resposta sem relação com a pergunta;
- i) não sistematizar a resposta de modo coerente por meio do discurso escrito;
- j) não atingir os níveis literal, inferencial, inferencial extratextual de compreensão.

5.2 Análise das atividades referentes ao Texto 2

Na análise das respostas às questões do Bloco 1 do Texto 2, implementadas após um percurso de mediação, verificamos que os alunos (A1 e A2), componentes da Dupla 1, não avançaram satisfatoriamente na leitura, como era esperado. As respostas às questões de compreensão e interpretação, que requerem mobilização de recursos cognitivos, textuais e extratextuais não foram desenvolvidas de forma coerente, o que corrobora nossa ideia de que os alunos ainda se encontram na fase inicial de aquisição da leitura. Supomos que não se trata, nesse estágio (alunos do 9º ano do ensino fundamental), da inviabilidade das atividades, posto que a maioria da classe correspondeu satisfatoriamente à proposta. Mas, trata-se de evidenciar um déficit de aprendizagem na alfabetização, o qual revela as limitações das estratégias de ensino e aprendizagem então adotadas na/pela escola. É o que vemos nos exemplos a seguir, realizados a partir da leitura do Texto 2:

1) Que comportamento do policial é revelado por meio da imagem contida no texto 3?

Aluno 1: Porque o Policial está agredido o professor!

Aluno 2: Um policial ele está agredindo o professor de maneira defresiva.

2) *Qual foi a atitude tomada pelo professor diante da atitude do policial?*

Aluno 1: Porque a atitude do policial e bater no professor de casiteti!

Aluno 2: A atitude do professor não por dia fazer nada.

As questões de leitura 1 e 2 do Texto 2 enquadram-se no nível literal de compreensão. Menegassi (2010) explica que, nesse nível, o aluno é conduzido a captar os sentidos a partir de informações que se revelam explicitadas no texto. Nas respostas de A1 e A2, respectivamente, referente à questão 1, podemos notar um avanço sutil no que diz respeito à compreensão, já que é notória a relação de sentido entre resposta e pergunta, como observamos nos seguintes trechos das respostas: “[...] *o Policial está agredido [...]*”; “*Um policial ele está agredindo [...]*”. Apesar disso, ainda se nota a dificuldade dos alunos, na organização das ideias e isso fica bastante visível quando observamos a sistematização insatisfatória da resposta escrita. Desse modo, inferimos que esses alunos demonstram tais dificuldades por se encontrarem ainda num processo inicial tanto da leitura quanto da escrita.

No que concerne à resposta da questão 2, constatamos que A1 revelou maior dificuldade se comparado com A2. No caso do primeiro discente, é percebido que sua resposta foge totalmente ao que está sendo solicitado. Esperava-se, para essa resposta, que o educando apenas observasse o comportamento do professor ilustrado na charge, que nos revela que, diante da situação de agressão, não revidou à ação do policial, mas, com muito medo, tentou se proteger. Nesse caso, supomos que A1 tenta retomar o final da pergunta para responder ao questionamento, revelando que não tem a habilidade de retomar a indagação na totalidade.

A2, por sua vez, demonstrou mais eficiência ao responder tal questionamento. Por meio de sua resposta, percebemos que esse aluno retomou a charge e observou o comportamento do professor revelado a partir da imagem. Assim, conseguimos visualizar, nessa resposta, um avanço no processo de leitura de A2 a partir do

momento em que ele usa as estratégias de observar e buscar no texto possíveis informações para construir os sentidos do texto.

As questões 3, 4 e 5 envolvem o nível inferencial de compreensão. De acordo com Menegassi (2010), a natureza de perguntas como essas requer do aluno a ativação de elementos de ordem textual e extratextual para produzir sentidos.

3) Quais são os papéis sociais implícitos no vocábulo ALFABETORICHAÇÃO?

Aluno 1: O papel sociais implícitos do chargista.

Aluno 2: O autor do texto quis dizer sobre alfabetorichação que lebra Roberto Richa que governa no paraná.

Na questão 3, pretendíamos obter como respostas a referência ao papel social do professor, ativado pelo vocábulo “alfabeto” e ao papel de governo do Estado do Paraná, ativado pelo próprio nome do governador que se encontra implícito na palavra “ALFABETORICHAÇÃO” (grifos nossos). Os alunos, entretanto, não conseguiram atingir este nível de leitura.

Embora as respostas ainda não estejam dentro do esperado, observamos que A1 define como resposta a retomada do tópico frasal sem, no entanto, demonstrar que compreendeu a pergunta. Supomos que ele, por suas dificuldades de articular informações, não tenha percebido a importância de completar a resposta. O fato de preocupar-se com o tópico frasal é deduzido da prática docente de mediar a aprendizagem com essa orientação. Já A2 demonstra um sutil avanço, quando menciona que o termo “alfabetorichação” lembra “Roberto Richa” (ao invés de Carlos “Alberto Richa”, ou “Beto Richa”), governador do Paraná. Concordamos que, ao selecionar a informação para dar sua resposta, ele ainda não conseguiu estabelecer uma leitura global, mas parcial do que lhe é solicitado.

Com relação às respostas dadas à questão 4, percebemos, novamente, que os alunos ainda não têm suas habilidades de leitura bem desenvolvidas, como percebemos nas respostas abaixo.

4) A partir da palavra ALFABETORICHAÇÃO quem o policial representa?

Aluno 1: Porque a palavra da educação e a agressão física do chargista!

Aluno 2: O policial representa Roberto Richa.

Enquanto A1 já internalizou a importância de retomada do tópico frasal, mas não denota ampliar sua leitura, pois sua escrita não produz nenhum sentido, A2 demonstra avançar positivamente no processo de inferenciação, visto que inicia sua resposta pelo tópico frasal e complementa-o, deixando clara sua compreensão.

Com relação às respostas dadas à questão 5, esperávamos que os alunos exteriorizassem os conhecimentos de mundo, ativados pela leitura da charge e instigados pelo direcionamento da pergunta e, também, pelas discussões em sala de aula, as quais giraram em torno de outras formas de violência vivenciadas pelos professores. Para serem satisfatórias, as respostas deveriam estar alicerçadas a outros contextos de violência, como: assédio moral, desvalorização da profissão, desrespeito ao professor na sala de aula, agressões verbais e comportamentais, dentre outros.

5) A charge que estamos lendo nos revela um ato de agressão física contra um profissional da educação. Mas, existem outras formas de violência, não necessariamente físicas, também não necessariamente cometidas por policiais. Comente sobre essa afirmativa.

Aluno 1: Porque nós estamos lendo a agressão física do professor!

Aluno 2: Por que o policial ele recebe uma ordem para bater se ele não cupri a ordem ele e demitido

A partir das respostas, compreendemos que esse nível de leitura não era condizente com as habilidades detidas por esses alunos. Na verdade, há um desencontro entre o que se esperava e o que, de fato, eles tinham condições de responder. Os alunos não conseguiram elaborar respostas coerentes a partir do que lhes foi pedido, porque estão com déficit de aprendizagem em relação ao que é esperado no ano escolar em que se encontram. Acreditamos

que, nesse caso, dado à imaturidade do leitor, o comando da questão tenha sido um empecilho à compreensão, visto que, cognitivamente, eles ainda não conseguem perceber o direcionamento da questão como norteador da resposta e nem articular informações dadas no plano textual da questão.

As questões 6, 7 e 8 (também do Bloco 1, do Texto 2) envolvem o nível interpretativo de compreensão. De acordo com Menegassi (2010), esse tipo de questão leva o leitor a conectar dados explicitados na superfície textual com informações que fazem parte de suas experiências de mundo. Para construir uma resposta satisfatória, o aluno precisa tecer essa relação, aprofundando-se no nível de compreensão.

6) Na sua opinião, por que o policial agiu violentamente contra o professor? Essa atitude foi correta? Justifique.

Aluno 1: Porque foi orde no deputado no governo

Aluno2: Por que o professor foi violentamente letamente por um policial.

Na questão 6, esperávamos que o aluno percebesse que: a) o policial representava o Estado; b) a violência não era coerente com o papel do Estado em relação ao professor; c) há outras formas de mediar e resolver conflitos, sem o uso da violência. Identificamos, nas respostas, que os alunos conseguem centrar sua atenção em palavras-chave, como “professor” e “policial” para responder. A1 responde satisfatoriamente ao primeiro comando da questão, mas demonstra dificuldade na seleção vocabular, pois usa palavras como “deputado” e “governo”. Contudo, o todo da questão fica comprometido, pois ele não atenta para as outras perguntas, cujas respostas tornariam seu raciocínio mais completo.

A2, por sua vez, também seleciona os mesmos termos, porém têm dificuldades em sistematizar a ideia que refletiria sua opinião, não tendo êxito em sua resposta, não permitindo a continuidade do diálogo, na acepção bakhtiniana do termo. Por essas evidências, concluímos que A1 avançou no processo de leitura, ainda que

distante do ideal, e A2 não consegue manejar estratégias de seleção e inferência para expressar uma opinião.

A questão 7 requer dos alunos a mobilização dos conhecimentos extratextuais que, de certa forma, os expõem diante de uma situação de mundo, haja vista que requer um posicionamento pessoal diante de um fato: a violência policial em relação aos professores.

7) No seu ponto de vista, o professor merece ser tratado com violência? Justifique.

Aluno 1: O professor não merece ser tratado de violência.

Aluno 2: O professor ensina os alunos na educação e o policial tira educação do professor.

Como podemos notar, A1, novamente, detém-se ao primeiro comando da questão e apoia-se no conhecimento acerca do tópico frasal, não expandindo sua resposta com uma justificativa tal como solicitado. Já A2 não apresenta uma resposta condizente com o esperado: posicionar-se positiva ou negativamente em relação à pergunta e justificar sua resposta. Ele ignora o primeiro comando da questão e busca apresentar apenas a justificativa, o que nos leva a inferir que ele não concorda que o professor deva ser tratado com violência, porém, a dificuldade na organização das ideias compromete o sentido do enunciado.

A questão 8 exige que os alunos manifestem uma opinião, ancorados nas discussões em sala de aula, entrelaçando seus conhecimentos de mundo aos apresentados no texto chágico.

8) Na sua opinião, por que o policial tenta se justificar afirmando que a polícia do Paraná está na fase da alfabetorichação?

Aluno 1: Porque na minha opinião o professor não merece se espancado!

Aluno2: Por que ele quis dizer discupa professor porque eu tenho que cupri uma ordem.

Entendemos que as respostas dos alunos foram satisfatórias, à medida que elas atendem ao comando da questão e são sistematizadas na escrita, razoavelmente, do ponto de vista cognitivo. Do ponto de vista de ordem textual, A2 demanda ainda não saber entrelaçar as vozes no discurso.

Acreditamos que as atividades de interação oral, desenvolvidas na sala de aula, paralelamente às atividades de resposta escrita e refacção das respostas, contribuíram para que os alunos, nessa etapa, esboçassem um conhecimento mais organizado acerca do que lhes fora proposto. Isso demonstra que o ensino da leitura precisa ser uma atividade dialógica, entrecruzando mediação do professor e envolvimento discente; além disso, evidencia os processos de monologização da consciência (BAKKHTIN/VOLOCHINOV, 1992) e internalização do conhecimento (VYGOTSKY, 1998), em que o desenvolvimento intelectual parte do social para o individual.

As questões 9 e 10 (Bloco 2) contemplam a etapa de interpretação do texto, a qual, conforme Menegassi (2010), é alcançada exatamente quando o sujeito-leitor é capaz de revelar criticidade, análise, reflexão e julgamento de valores, a partir da conexão entre os conhecimentos anteriores com os adquiridos no texto lido.

9) Sabemos que a greve é um direito assegurado por lei ao trabalhador. Diante das discussões realizadas em sala de aula sobre a greve dos professores do estado do Paraná, ocorrida em 2015, diga se você é a favor ou não da ação de greve realizada por esses professores. Não se esqueça de justificar sua resposta.

Aluno 1: Partiu da interpretação da charge eu sou a favor da greve, pois ela é importante para que os professores e muitos outros profissional possam reivindicar os seus direitos como Parana.

Aluno2: Sabemos que as greve dos professores era pra ganhar os seus salários, por direito dos professor qui ficam nas rua fazedo greve.

Percebemos que, na pergunta 9, A1 consegue responder satisfatoriamente. Obedece ao que lhe foi solicitado, respondendo

primeiramente que é a favor da greve (opinião do aluno) e depois justifica sua posição tomada diante dos fatos. Daí, é possível perceber, inclusive, marcas próprias de reflexão e crítica, oriunda de outros discursos (discussões e leituras anteriores).

Já A2 demonstrou não ter atentado para o comando da questão, uma vez que não esboça sua opinião na resposta conforme solicitado. Porém, tece uma justificativa coerente para uma opinião que ficou implícita no enunciado (a favor). Ressaltamos que isso pode ser decorrente da orientação docente de que a justificativa de uma resposta tem mais importância do que apenas o “sim” ou o “não”. Consideramos, assim, que A2 ampliou sua habilidade de leitura, mas se encontra num estágio de afirmação (ou de apropriação) desse processo.

10) A postura do governo do Paraná com relação ao manifesto dos professores causou sentimento de revolta na população. Diante dos fatos discutidos na charge “Doutrina do choque”, por que a atitude do governador não foi aprovada? Você concorda com essa reprovação? Por quê?

Aluno 1: Segundo a charge concordo com a reprovação do governo do estado do Paraná. Porque ele manda o batalhão da polícia!

Aluno 2: Por que os governadores fazem muitas manifestação nas rua por seus direito.

Nas respostas à questão 10, notamos que A1 revela marcas de reflexão a partir do momento que consegue opinar a respeito da reprovação da atitude do governador do Paraná. No entanto, esse aluno não consegue expandir sua resposta, talvez por não conseguir organizar as ideias e/ou por não dispor de bagagem linguístico-discursiva suficiente para materializar a resposta na escrita. Já A2 distancia-se totalmente da resposta esperada, já que ao responder ao questionamento revela confusão de informações ao afirmar que o governador é quem fazia manifestações nas ruas por seus direitos ao invés de os professores.

Dessa maneira, percebemos que os alunos oscilam bastante em suas respostas no que tange à compreensão e interpretação. Ora sinalizam ter compreendido satisfatoriamente; ora deixam entrever a insegurança em manusear os conhecimentos adquiridos. Podemos concluir que esses alunos se encontram num processo de transição quanto ao manuseio de estratégias e habilidades de leitura. Isso soa positivo porque deixa entrever que uma proposta alicerçada num processo dialógico é mais condizente com os objetivos do ensino e aprendizagem, por outro lado, é notório que essa etapa está acontecendo tardiamente, visto que os alunos se encontram no último ano do ensino fundamental, período em que se espera que o aluno já tenha amadurecidas essas habilidades.

Por meio da análise das questões referentes ao Texto 2, finalizamos esta seção apresentando a sistematização das dificuldades de aprendizagem em leitura evidenciadas, respectivamente, por A1 e A2:

Quadro 2: Sistematização das dificuldades de A1 a partir do trabalho com o Texto 2

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">a) Dificuldade em organizar as ideias;b) Fuga ao que é solicitado na pergunta;c) Retomada do tópico frasal como resposta, sem demonstrar compreensão da pergunta;d) Resposta apenas ao primeiro comando da questão;e) Não expansão da resposta, quando revela marcas de reflexão. |
|---|

Quadro 3: Sistematização das dificuldades de A2 a partir do trabalho com o Texto 2

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">a) Dificuldade em organizar as ideias;b) Leitura parcial do que lhe é solicitado, quando procura selecionar informações do texto para responder;c) Total distanciamento da resposta esperada;d) Falta de entrelaçamento das vozes no discurso;e) Falta de atenção ao comando da questão. |
|--|

Considerações finais

Esta pesquisa buscou refletir sobre as dificuldades de aprendizagem em atividades de leitura, desenvolvidas no interior de um Projeto Pedagógico de Leitura. Ao pautar-se na concepção dialógica de linguagem, ancorado na proposta metodológica de Lopes-Rossi (2008), o Projeto previu atividades que promovessem a interação do leitor com o texto.

Nesse íterim, selecionamos as atividades de leitura de dois textos presentes no Projeto. No Texto 1, as questões contemplaram o contexto de produção do gênero, o conteúdo temático e a compreensão, em seus diferentes níveis (literal, inferencial e interpretativo). No Texto 2, as questões englobaram os três níveis de compreensão leitora, além da etapa de interpretação.

Na análise das atividades do Texto 1, a Dupla 1 demonstrou não ter ainda internalizado os aspectos referentes ao contexto de produção do gênero. Nos questionamentos sobre o conteúdo temático, a dupla apresentou dificuldades na compreensão global do texto, além de incompreensão do comando das questões. Nas atividades específicas de compreensão, os discentes não desenvolveram habilidades de mobilização de recursos cognitivos, textuais e extratextuais. No tocante às análises do Texto 2, constatamos que A1 e A2 oscilaram em suas respostas quanto à compreensão e à interpretação, pois, em alguns momentos, responderam de forma satisfatória e, em outros, distanciaram-se da resposta esperada ou demonstraram dificuldades em organizar as ideias.

Tais constatações indicam que os discentes, sujeitos desta pesquisa, concluintes do Ensino Fundamental, não adquiriram ainda as habilidades básicas necessárias para o ano escolar em que se encontram. Isso evidencia, de certo modo, uma fragilidade no que tange ao ensino e à aprendizagem da leitura, prejudicando o desenvolvimento intelecto-cognitivo do aluno em sua trajetória escolar.

Assim, torna-se conveniente rever as metodologias aplicadas ao ensino da leitura, a fim de que sejam alcançados melhores resultados na aprendizagem dessa prática. Para tanto, consideramos pertinente a promoção da prática leitora no interior de projetos pedagógicos que viabilizem a interação, o diálogo e a atuação ativa do aprendiz, expondo sua voz, construindo seu próprio discurso a partir dos discursos alheios, por meio do manejo de estratégias que o conduzam à formação da consciência reflexiva e crítica.

Referências

- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. Práticas de leitura de gêneros discursivos: a reportagem como proposta. In: PETRONI, M. R. (Org.). **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores. Cuiabá: EdUFMT, 2008, p. 51-68.
- MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.). **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: Eduem, 2010, p. 35-62.
- MENEGASSI, R. J. Internalização da escrita no ensino fundamental. In: ANTONIO, J. D.; NAVARRO, P. (Orgs.). **O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva**. Maringá: Eduem, 2009, p. 27-47.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

RITTER, L. C. B. A produção de sentidos na aula de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2005, p. 121-143.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

O QUE A ESCOLA PEDE E O QUE ALUNO ENTREGA: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA COM O TEXTO ESCOLAR

Thomas Massao Fairchild¹

Natália Moraes Cardoso²

PERCURSOS INICIAIS

Ao referirmo-nos a palavra tradição, no contexto do ensino e aprendizagem, logo a associamos a algo ruim, impositivo, conservador. O fato é que também os estudos anti-tradicionistas ou os estudos de linha interacionista já são, de certa forma, bastante tradicionais no Brasil, pois essa perspectiva de estudo/ensino da língua já vem sendo discutida desde os finais da década de 70, ou seja, podemos dizer, grosso modo, que também já temos uma tradição nos estudos que percebem a linguagem como lugar de interlocução, de interação. Nesse sentido, percebemo-nos dentro deste marco teórico de inovações formado por um conjunto de ideias que parecem novas, justo por nos situarmos nele. Alguns autores têm problematizado esse contexto, mostrando, por exemplo, que nem sempre o que é reconhecido como “novo” difere epistemologicamente daquilo que é marcado como “tradicional”

Trabalha-se hoje dentro de perspectivas que reconhecem o papel do outro na produção dos enunciados, as relações constitutivas entre os textos e as situações em que são produzidos, mas essas questões, quando tomadas como princípios operativos, aparecem a serviço de uma idealização das condições de produção dos textos e nunca

¹ Dr. em Educação (2007) pela Universidade de São Paulo; Diretor Adjunto - Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará (UFPA) (tmfairch@yahoo.com.br)

² Mestranda do curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS); Professora da Rede Municipal de ensino de Cametá. (nataliacameta@yahoo.com.br)

dizem respeito, de fato, às condições em que os alunos produzem seus escritos na escola. (FAIRCHILD, 2014. s/p.)

Por essa concepção percebe-se a contradição em que nos encontramos hoje com relação ao ensino da língua nas escolas, pois, apesar de termos arcabouço teórico que sustente essa mudança de perspectiva percebemos que essa percepção se deu apenas em alguns grupos, ou melhor, em um grupo a academia, não chegando a mudar o olhar da escola básica em relação a aspectos relacionados às dimensões da enunciação e da subjetividade na construção dos objetos de ensino de língua materna, com especial destaque, segundo Geraldi (1997, p.135) para “[...] a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua.”

Nesse sentido, ao se referir ao texto como lugar de produção de discursos, Geraldi (1997) destaca a necessidade de se oferecer aos alunos subsídios para que estes tenham o que dizer; tenham uma razão para dizer; tenham, ainda, para quem dizer; além de que se posicionem como locutores no que dizer. Ou seja, nesse trabalho linguístico o aluno precisa ser constituído como aquele que diz algo a alguém e não somente um reproduzidor de práticas de escrita vazias.

Dessas características anteriormente apontadas por Geraldi (1997) surge a distinção entre produção de textos e redação escolar. Nesta última, produzem-se textos *para* a escola, e naquela textos são produzidos *na* escola. Nesse sentido, a produção de textos está associada ao que o autor chama de “conteúdo a dizer ou motivações para dizer”, assim ao solicitar produções de textos, devem-se ser levados em consideração os aspectos acima elencados que se referem às condições necessárias para se produzir um texto. Porém, diante da atual situação que vivenciamos em nossas escolas “[...] é possível recuperar, *em seu* interior, um espaço de interação, onde o sujeito se des(vela), com uma produção de textos efetivamente assumidos pelos seus autores? (GERALDI, 1997, p. 140, *grifos nossos*)

Acreditamos juntamente com Geraldi (1997) na necessidade de oferecer ao aluno o acesso ao mundo da escrita por meio de estratégias discursivas que resultam das relações interlocutivas desenvolvidas no passado, de seus objetivos (razões para dizer) e também das imagens de interlocutores com que aqueles que escreveram pretenderam um certo tipo de relação. Dessa forma, será possível conduzir o aluno a experiências que ultrapassem a simples prática escolar de escrita e levem-no a experiências como sujeito produtor de discursos, de textos.

Ainda nesse sentido, reflexões sobre aspectos intrínsecos às relações interlocutivas constituídas na sala de aula devem ser considerados, como aqueles apontados por Smolka (2008). Segundo a autora existe nesse espaço uma contradição entre a “tarefa de ensinar” e as “relações de ensino” que aí se estabelecem. Sobre aquela, Smolka (2008) ressalta que seria um “imaginário” sobre o que o professor precisa fazer no espaço da sala de aula, como exemplo, as tarefas burocráticas de planejamento e controle dentro desse lugar, ou a “obrigatoriedade” que hoje se apresenta de ensinar a partir dos gêneros. No que diz respeito à relação de ensino, esta consistiria nas relações reais que se estabelecem no interior da sala de aula e que perpassam as relações sociais, as atitudes com relação ao outro dentro deste espaço de interação.

Por esses apontamentos, percebemos que a tarefa de ensinar na escola, não vem se dando de forma integrada com a relação de ensino, pois, ainda segundo a autora “[...] muitas vezes, *ela a tarefa de ensinar*, oculta e distorce essa relação” (2008, p. 31, grifos nossos). O que gera no espaço da sala de aula uma ilusão relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, onde temos, de um lado, um professor que finge que ensina e de outro um aluno que finge que aprende.

Com relação à “obrigatoriedade” anteriormente referida, percebemos que o estudo dos gêneros na escola está, por vezes, relacionado à própria tarefa de ensinar, pois busca-se apresentar uma particularidade não condizente com sua função. Segundo Koch (2002, p. 56) “[...] se opera uma espécie de desdobramento que

faz com que o gênero deixe de ser apenas uma ferramenta de comunicação, passando a ser, ao mesmo tempo, objeto de ensino e aprendizagem”.

Porquanto, sendo fruto das interações que se estabelecem em determinada situação comunicativa, os gêneros são nos termos do Círculo de Bakhtin “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados sócio historicamente” (BAKHTIN, 2003, p. 262), visto que estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais vivenciadas em sociedade. O que temos percebido porém, é que, em uma tentativa de escolarizar os gêneros, a escola tem-se valido de estratégias de engessamento dos mesmos, transformando-os no que Rojo (1999) chama de gêneros escolarizados, ou seja, retira-se o gênero de sua efetiva situação de uso, de comunicação e o engessa nos padrões da escola, retirando-lhe sua real função comunicativa. A exemplo disso temos: a narração escolar, a descrição escolar e a famosa dissertação, sendo esta última, segundo Koch (2002, p. 59) “[...] o protótipo por excelência desse tipo de gêneros, visto que é feito para a escrita, para o ensino da escrita, para toda a escolaridade e não existe, evidentemente, fora da escola.” ou seja, será que com esse movimento não estamos juntamente com o gênero engessando as normas?

Nessa perspectiva, nega-se a escola e ela própria se nega como lugar particular de interação, o que corrobora, por sua vez, uma “artificialização” da produção de textos, mesmo quando ela se dá a partir de um gênero de referência, assim a sala de aula, que se quis que fosse um espaço vivo de descobertas, continua a ser um lugar de ensino pela obrigatoriedade do saber, gerando falas por parte dos alunos, como esta citada por Geraldi (1997, p. 120) “a gente tá aprendendo é... como é que fala? É pronomes, frases... agente da passiva. Essas coisas assim... não lembro o nome...é do núcleo, sabe?”

Esta exposição encontra-se organizada em três partes interligadas, no primeiro momento apresentamos a contextualização da produção na qual comentamos como e onde o trabalho foi realizado; em seguida apresentamos o comando da produção dirigida aos alunos e alguns dados contextuais sobre os

sujeitos participantes da pesquisa e por fim, expomos os resultados das análises realizadas sobre os textos dos alunos seguida de nossas considerações finais.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO

Como um instrumento de avaliação proposto no início do ano letivo de 2018 no período de planejamento pedagógico na escola na qual trabalhamos, que é uma escola de periferia localizada na cidade de Cametá, nordeste do Pará. A redação escolar saiu do âmbito exclusivo de avaliação da disciplina Língua Portuguesa, passando a compor item de avaliação comum para todas as disciplinas durante este ano letivo.

Como proposto no planejamento pedagógico, em cada bimestre letivo foi aplicada uma prova de redação direcionada a todos os alunos da escola, desde os alunos do 1º ano do I ciclo até os alunos do 9º ano do II ciclo do ensino fundamental com as mesmas temáticas, sendo ajustados apenas os comandos e os textos motivadores da escrita.

Essa decisão foi tomada frente às dificuldades dos alunos, sentidas pela maioria dos professores, em produzir textos escritos, os quais quando eram produzidos, na maioria das vezes configuravam-se em textos com pouco conteúdo e pouca abordagem de ideias. Disso resultando em inúmeros problemas com a ortografia, pontuação, acentuação etc.

O que subsidiou essa atitude dos docentes foram as próprias produções nas atividades rotineiras dos alunos em sala de aula. Respostas que só repetiam ideias de outros colegas, as famosas colas, as quais impediam de visualizar pontos de vista individuais e originais de cada aluno.

O objetivo dessa inserção avaliativa foi proporcionar o desenvolvimento e o aprimoramento de habilidades básicas de letramento, por meio de produções escritas de diferentes gêneros com base em diferentes temáticas que foram desenvolvidas no decorrer do ano letivo de 2018. Neste texto apresentamos a

primeira proposta de redação desenvolvida na escola no primeiro bimestre de 2018.

A PROPOSTA DE ESCRITA DA REDAÇÃO

A proposta de escrita que se apresenta foi desenvolvida no primeiro bimestre (março e abril) do ano, dessa forma foi escolhido como tema das propostas de redações: Saúde do corpo: *Mente sã, corpo são*. Sobre este, os alunos deveriam escrever uma redação utilizando-se do gênero textual carta para “aconselhar” um estudante fictício da escola a mudar de atitude quanto a alguns maus hábitos de higiene que este vinha apresentando, de modo que os alunos pela proposta deveriam apresentar argumentos que convencessem o aluno fictício a aderir a hábitos de higiene saudáveis tanto para seu corpo quanto para sua mente.

Segue a proposta apresentada aos alunos:

1ª PRODUÇÃO TEXTUAL AVALIATIVA – 2,0 PTS.

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- ✓ A redação deve ser escrita, na folha própria, de 15 a 30 linhas.
- ✓ A redação deve apresentar os elementos que correspondem ao gênero textual em estudo neste primeiro bimestre: CARTA.


Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- ✓ Tiver menos de 07 linhas escritas, sendo considerado “texto insuficiente”.
- ✓ Faltar ao tema ou não atender ao tipo de texto ou gênero textual proposto.
- ✓ Apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.


TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

HÁBITOS DE HIGIENE




TEXTO II



Corpo e Saúde são Resultados da Mente!

TEXTO III



Corpo, Saúde e Beleza

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo deste primeiro bimestre, escreva uma carta que tenha como base o tema “Saúde do Corpo: *Mente Sã, Corpo São*”. Para escrever seu texto, analise a seguinte situação:

Kaleb é aluno da escola Raimunda Barros e não vem apresentando hábitos de higiene que proporcionem saúde para o seu corpo e sua mente. Escreva uma CARTA para ele, comentando esses hábitos inapropriados e o aconselhe, com argumentos que o convençam, a mudar de atitude para manter seu corpo e sua mente em excelente saúde!

Boa escrita!!!

Dados da pesquisa: Folha de redação disponibilizada aos alunos para a escrita do texto.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo deste primeiro bimestre, escreva uma carta que tenha como base o tema “**Saúde do Corpo: Mente Sã, Corpo São**”. Para escrever seu texto, analise a seguinte situação:

Kaleb é aluno da escola Raimunda Barros e não vem apresentando hábitos de higiene que proporcionam saúde para o seu corpo e sua mente. Escreva uma **CARTA** para ele, comentando esses hábitos inapropriados e o aconselhe, com argumentos que o convençam, a mudar de atitude para manter seu corpo e sua mente em excelente saúde!

Algumas considerações devem ser exploradas com relação ao comando dessa atividade entre elas ressalta-se a insuficiência de informações relacionadas ao aluno fictício Kaleb, pois dizer que este tem “maus hábitos de higiene” não é suficientemente esclarecedor, considerando-se também o público a quem se dirige. Assim, talvez se no enunciado fossem mais bem definidos quais maus hábitos ele estaria apresentando pode ser que tivéssemos textos mais direcionados a solução de um problema concreto. Outra consideração pertinente, refere-se a não relação do texto produzido com as práticas sociais de uso da escrita, pois dificilmente se escreve uma carta para comentar sobre maus hábitos de higiene de alguém.

AS PRODUÇÕES E SEUS SUJEITOS

Resultantes do comando, antes referido elencamos três de um total de 31 textos produzidos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal localizada em um bairro periférico da cidade de Cametá, nordeste do Pará. Essa turma estava composta por 33 alunos, sendo que 18 são do sexo masculino e 15 do sexo feminino.

Adentrando à singularidade desses sujeitos podemos explicar alguns pontos sobre a turma. A maioria dos estudantes eram alunos da escola desde as séries iniciais, porém é importante frisar que alguns alunos, exatamente por se tratar de 6º ano, ou seja, um período de mudanças no nível de ensino, adentraram à escola no ano de 2018 oriundos de outras instituições de ensino do município. É válido ressaltar ainda que alguns alunos da turma apresentam grave “distorção idade/série”, assim suas idades situam-se entre 11 a 19 anos.

Como referido anteriormente, os textos objeto deste estudo foram produzidos em um contexto de avaliação bimestral por alunos do 6º ano, assim como exigência avaliativa era obrigatória sua produção daí o universo de 31 textos, dos quais três servem aos propósitos desta escrita.

OS TEXTOS E A ANÁLISE

Neste texto trataremos de expor uma análise linguístico-discursivo-textual de três textos produzidos em atendimento ao comando já referido, é válido ressaltar que os textos foram transcritos da forma como escritos pelos alunos.

Com essa análise tentarei mostrar deferentes posições de escrita a um mesmo comando.

Vamos aos textos:

Cametá, 22 de março de 2018

Meu amigo Kaleb

Amigo Kaleb. Eu soube que vç esta apresentando muito mal abitos de hingiene e purisso te mando uma carta dizendo para você cuida de-se nos do 6º Ano C queremos que você tenha uma boa saude. Eu pensei pra ter uma boa Saúde eu quero que você não ande descalco use um sapato ou uma samdalha qualquer coisa mas não ande descalso purfavor, escolva os dentes, lave as mãos antes de comer, ou depois que sair do banheiro que você lave os cabelos com champoo ou se ensabue. Que você use roupas linpas que não sejam sujas, que tome agua filtrada, que corte as unhas, que ajude sua mãe na limpeza de sua casa, que lave seus alimentos quando for comer, tinha esquisido de falar que e pra você tomar banho tos os dias, que você use um lenço para suar o nariz.

Kaleb que você fasa essas coisas que eu estou pedindo porque se não ninham não vai querer estar perto de você pense com carinho.

Obrigado pela atenção,

Texto I:

Comecemos por aquilo que é observável à primeira vista, ou seja, os problemas de ordem ortográfica. Quanto a estes, observamos de acordo com o quadro que se encontra ao final dessa explanação, que se dão no âmbito da interferência da fala na escrita, da transposição da linguagem virtual para o texto escrito e também por certa falta, ainda, de familiaridade com as convenções ortográficas. Porém, esses problemas nada interferem na leitura ou compreensão global do texto, pois “[...] já existe uma alternativa correta para cada erro ortográfico e esta alternativa não depende das escolhas que o aluno fez ao escrever, nem das que o professor possa fazer ao ler seu texto” (FAIRCHILD, 2014, s/p).

Ao adentrarmos os aspectos mais intrínsecos da escrita da aluna, podemos observar algo recorrente, pelo menos nos dois primeiros textos analisados, que se refere às características da redação em oposição à produção de textos, observadas anteriormente com base em Geraldi (1997). Assim, nessa perspectiva “[...] não se produzem textos em que um sujeito diz sua

palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita” (GERALDI, 1984, p.121).

Nesse sentido, as cartas direcionadas ao aluno fictício Kaleb assumem um tom impositivo de atitudes que devem ser tomadas, caso contrário uma sanção poderá ser aplicada, observe: “Kaleb que você faça essas coisas que eu estou pedindo, porque se não ninguém não vai querer estar perto de você!” Na vida essa sanção, dificilmente pode ser imposta por um colega de escola, como referido no comando da atividade, mas sim por alguém com certa autoridade sobre o outro e essa autoridade, no âmbito da sala de aula, é desempenhada pelo professor. Desse modo, podemos observar que a aluna ao invés de projetar-se no texto como autora de seu dizer, acaba dando a entender que compreendeu bem o papel a ela designado pela comanda o “dar bronca nos outros”. Essa postura constitui característica comum à maioria dos textos resultantes ao comando, exceto um o qual apresentaremos mais adiante.

Outro aspecto que merece atenção refere-se à lista de “maus hábitos” imaginada pela aluna. Pelo menos duas – andar descalço e tomar água não filtrada – parecem de certo modo remeter a um contexto menos urbano de vivência real da aluna. Já “ajudar a mãe na limpeza” é outro dado que chama a atenção porque a princípio não parece exatamente uma questão de higiene pessoal. Essas ações elencadas pela aluna nos evidenciam certo papel social da criança na casa.

| TIPO DE PROBLEMA (texto I) | Exemplos | |
|--|----------------------------|--|
| Convenções da escrita | Ortografia | <p>Emprego de letras possíveis de representar o som de uma palavra como em: descalso, esquisido, fasa.</p> <p>Troca do M pelo N e vice-versa, haja vista a semelhança dos sons como em: sandalha, champoo, linpas, ensabue.</p> <p>Juntura intervocabular em: purisso, purfavor.</p> <p>Troca de letra aparentemente não motivada: ninham.</p> <p>Supressões de letras: abitos, tenção.</p> <p>Uso indevido de letra maiúscula uma ocorrência: Saúde.</p> <p>Inserção de letra no meio da palavra em: hingiene, escolve.</p> <p>Uso indevido de abreviação de palavra: vç.</p> |
| | Pontuação | <p>O texto apresenta algumas falhas quanto ao uso dos sinais de pontuação como em: “Amigo Kaleb.” (uso de ponto final no lugar da vírgula); “Obrigado pela tenção,” (uso da vírgula ao invés de ponto final)</p> |
| Aspectos estruturais | Adequação formal ao gênero | <p>O texto da aluna apresenta a estrutura solicitada.</p> |
| Questões de ordem textual ou semântica | | <p>Percebe-se que a aluna demonstra preocupação em dar ordem/orientações ao seu interlocutor. Isso demonstra a sua total adesão ao conteúdo da comanda.</p> |

Texto II:

Saúde do corpo: mente sã corpo são

Ese menino Kaleb não apresenta hábitos de higiene como, toma banho, escova os dentes, corta unhas e lava as mãos antes de comer? Kaleb se você não toma banho você vai ficar fedorento e sujo então Kaleb corta as unhas e lava as suas mãos antes de comer por que se você não lava vai trazer muitos microbios e se você corta suas unhas vai acumular sujeira debaixo delas e vai criar mofo nela então Kaleb.

Você tem que tomar banho e tudo isso que eu falei antes e para de ser o aluno que não tem hábitos de higiene e você não tem que para de ser seu antigo corpo vai voltar a ser sem higiene de novo e eu não quero que isso aconteça então se você volta a esses hábitos sem higiene eu não vou mais mandar essas coisas para Kaleb você consegue o corpo higienizado.

E não se esqueça de tomar água e manter seu corpo hidratado e sempre limpo que isso vai te ajudar a ter mais vida aqui na terra então isso falo.

De: /para: Kaleb

Sobre este texto também começamos por onde é mais observável, ou seja, por sua estrutura. No comando da atividade foi solicitada a escrita dentro de um gênero “Escreva uma **CARTA** para ele [...]” e o que o aluno entrega difere da estrutura entregue pelas outras duas alunas que estruturalmente obedecem ao comando ora solicitado.

Ainda na superfície do texto observamos problemas da ordem da escrita relacionados a interferência da fala na escrita, junção intervocabular como também supressões de letras, perfeitamente explicadas a partir da fonologia, outro aspecto da superfície textual refere-se às falhas na pontuação, com exceção do sinal de interrogação e dos pontos finais em cada parágrafo do texto, não se observa nenhum outro sinal gráfico de pontuação.

Seguindo os pressupostos de Riolfi e Magalhães (2008) sobre as modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever, percebemos que o aluno incorre no plano da alienação, pois não consegue inserir-se no texto como autor tão somente devolve, na

forma do conteúdo, o que lhe foi pedido e nada a mais, a escrita é apenas o cumprimento da tarefa que lhe foi imposta. É evidente ainda, assim como no texto anterior que o aluno busca uma posição de superioridade em relação ao aluno fictício quando assevera: “Você tem que tomar banho e tudo isso que eu lhe falei. Então, faz! e para de ser o aluno que não tem hábitos de higiene!”

| TIPO DE PROBLEMA (texto II) | Exemplos | |
|--------------------------------|----------------------------|--|
| Convenções da escrita | Ortografia | Emprego de letras possíveis de representar o som da palavra como em: apremnta, bamho, embacho, sugera, emtao, dinovo, esquese. Juntura intervocabular em: vaise, miocozí. Supressões de letras: mã (mãos), fica, cria, Ese, iso, aque (aqueles), consege, idratado. |
| | Pontuação | O texto apresenta algumas falhas quanto a inserção de vírgulas há parágrafos inteiros sem esse sinal de pontuação o que compromete a leitura: “Você tem que toma bamho e tudo iço que eu falei imtan fais e para de se o aluno que na tem hábitos de higiene e você não tem que para se não seu antigo corpo vai volta a se sem higiene dinovo e eu não quero que iso aconteça emtan se você volta ate aque hábitos sem higiene eu não vou mais manda eses va vai Kaleb você consege o corpo higienico.” |
| Aspectos estruturais | Adequação formal ao gênero | O texto do aluno não apresenta a estrutura solicitada, pois temos a inserção de um título, elemento não característico do gênero carta; “Saúde do corpo: mente sã corpo são” e não há despedida. |

| | | |
|--|--|---|
| Questões de ordem textual ou semântica | | Percebe-se que o aluno busca um afastamento em relação ao seu interlocutor quando este se refere ao aluno fictício em terceira pessoa: “Esse menino, Kaleb, não apresenta hábitos de higiene como, tomar banho, escovar os dentes, cortar as unhas e lavar as mãos antes de comer?” |
|--|--|---|

Texto III:

Cametá 22, março de 2018
para Kaleb
Querido amigo Kaleb eu escrevi está corta para ti deseja boa sorte eu fiquei muito feliz condo fique sabendo que você vai viaja para são paulo e logo depois fiquei sabendo que sua mãe moreu e fico em maginando como você está quando sua mãe essa utima cemana eu pensei em i para i com você mais fiquei sabedo que você vai viaja e então não vo para i mais qualque dia eu vou pacia ai com você mais você vai sereculpera da mote da sua mãe que está lá no céu.
muitos beijinhos

Neste texto mais que análises da superfície textual deter-nos-emos a seus aspectos intrínsecos. Primeiramente, após a leitura do texto que deveria ser uma carta dirigida a um aluno fictício que apresenta maus hábitos de higiene, percebemos uma total fuga ao tema proposto pelo comando da atividade, conservando-se do comando somente o nome do aluno fictício e a estrutura do gênero solicitado.

Apesar da aparente contradição que se apresenta no texto quando inicialmente a aluna demonstra felicidade em saber de uma suposta viagem a ser realizada por Kaleb, veja o fragmento: “Querido amigo Kaleb eu escrevi esta carta para te desejar boa sorte, eu fiquei muito feliz quando fiquei sabendo que você vai viajar para São Paulo”, percebemos uma implicação em seu discurso que analisarei com base nos pressupostos, ora citados, de Geraldi (1997), pelos quais o autor elenca aspectos relacionados ao

contexto de produção de textos, pelos quais, para se escrever um texto é essencial que

- a) *se tenha o que dizer;*
- b) *se tenha uma razão para dizer;*
- c) *se tenha para quem dizer;*
- d) *além de que se posicione como locutor no que dizer.*

No primeiro aspecto é possível observar que apesar de o comando explicitar o que a aluna deveria *dizer* em seu texto (ou seja, falar sobre os maus hábitos de higiene que o aluno fictício Kaleb vem apresentando), ela prefere reportar-se ao seu conteúdo de dizer, ou seja, aparentemente expressa por meio dessa escrita algo de sua experiência com o assunto tratado. Observe essa postura em dois enunciados: “fico imaginando como você está?” / “fiquei sabendo que sua mãe morreu”. Em b) como bem salienta Geraldí (1997, p. 141) “[...] é bem provável que a razão primeira do aluno é executar uma tarefa que lhe foi solicitada; mas esta tarefa não é assumida como mero preenchimento de um espaço em branco”, parece que aluna encontra sua *razão para dizer*, ou seja, a ela se sensibiliza com a situação “aparentemente” vivenciada pelo aluno “fictício”. Já em c) percebemos que a aluna, consciente ou inconscientemente, assume o espaço destinado a escrita como um espaço de produção de um discurso buscando uma interlocução, que possivelmente não seria possibilitada caso ela seguisse o lhe fora solicitado pelo comando. Em d) fica evidente que a aluna se assume como autora de uma carta de cunho pessoal, pois é mais provável, até por seu meio de “circulação social”, a escritura de uma carta para falar de aspectos relacionados à vida pessoal, do que para comentar maus hábitos de higiene.

| TIPO DE PROBLEMA (texto III) | Exemplos | |
|--|----------------------------|---|
| Convenções da escrita | Ortografia | Emprego de letras possíveis de representar o som da palavra como em: moreu, cemana, pacia. Juntura intervocabular em: sereculpera. Supressões de letras: sote, moreu, qualque, sabedo, vo, mote. Uso indevido de letras minúsculas: são paulo. |
| | Pontuação | O texto não apresenta pontuação alguma, exceto ao início na data, porém de forma incorreta. |
| Aspectos estruturais | Adequação formal ao gênero | O texto da aluna apresenta a estrutura solicitada. |
| Questões de ordem textual ou semântica | | Percebe-se que a aluna ao invés de fazer uma carta seguindo a proposta, ela entrega outro conteúdo em seu texto, diverso daquele solicitado. |

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as análises apresentadas não temos a intenção de esgotar as possibilidades de compreensão dos textos ora analisados, apenas buscamos observar algumas pistas deixadas pelos alunos em suas escritas. Nesse sentido, posições devem ser tomadas quanto ao *eu* interlocutor dos textos dos alunos, a primeira é aquela que percebe o texto do aluno do ponto de vista do enunciado, ou seja, encara-se o texto do aluno como um produto, um objeto acabado que possui certas características sejam elas boas ou ruim, por essa perspectiva observa-se a superfície textual. A outra tomada de posição, na qual

também busco inserção, é aquela que toma o texto do aluno do ponto de vista da enunciação, ou seja, aquela que considera o texto do aluno como evidência ou indício de um processo, porém esse processo não é observável, não é o ato concreto de produzir o texto, mas diz respeito a uma dimensão cognitiva, subjetiva que está envolvida na formulação do texto e a isso não se pode ter acesso diretamente, a única forma de acesso ao processo da enunciação são os vestígios deixados pelo aluno que por conseguinte, aparecem no texto resultante de sua produção.

Nesta última perspectiva temos menos instrumentos tanto para avaliar as produções quanto para lidar com elas de forma mais concreta, ao contrário do tratamento do texto como enunciado, pois aqui podemos nos valer de vários mecanismos de avaliação como aqueles referentes a ortografia, a pontuação, ao léxico etc. Dessa forma, ao buscarmos a perspectiva da enunciação faz-se necessário um maior investimento “[...] na maneira como se constroem entre professor e aluno entendimentos não-explicitos que orientam a forma como o aluno interpreta a demanda do professor, mesmo que a consigna efetivamente entregue a ele seja um tanto esquemática ou insossa.” (FAIRCHILD, 2014, s/p.)

Pela perspectiva de compreensão dos textos aqui apresentada, percebemos algumas posições de escrita distintas utilizadas pelos alunos. Nos textos I e II entendemos que além de obedecerem ao comando da atividade, os alunos assumem uma posição que “normalmente” não lhes seria atribuída, a posição de repreender, dar broca, sem pelo menos saber que hábitos de higiene o aluno fictício Kaleb não apresentava. Parece que os alunos escritores destes dois textos centraram sua escrita em cumprir a tarefa inserindo suas escritas em uma posição de alienação onde o aluno ao mesmo tempo adere ao que já se tem produzido quando utiliza-se de excertos dos textos motivadores para nortear sua carta, e por outro lado utiliza-se de uma linguagem (de uma posição de linguagem) que não seria sua cotidianamente, parece que os alunos mais que cumprir a tarefa se utilizam dessa posição de linguagem solicitada/adquirida para demonstrarem ao interlocutor que

conseguem também utilizar-se da linguagem como um instrumento de poder em relação ao outro.

No que se refere ao texto III, acreditamos que existe aí a experimentação, claro que de maneira, ainda bastante simples, da aluna de uma expressão de singularidade que poderíamos pensar, buscou expressar-se mediante “[...] uma relação de confiança, *pela qual*, um sujeito pode vir a se autorizar a escrever textos livres das obrigações de corresponder biunivocamente ao modelo que ele supõe ser o que atenderia à demanda da instituição escolar” (RI-OLFI; MAGALHÃES, 2008, p. 101, grifo nosso).

Com essa fala pretendemos mostrar que além das relações, incontestavelmente expostas pela tarefa de ensinar na sala de aula, existem sim, exemplos de procura dos alunos por um interlocutor de seus textos no espaço escolar, não apenas como cumprimento de um comando dado, mas como expressão de uma subjetividade que busca uma escuta. Cabe ao professor então, segundo Geraldi (1984) providenciar uma mudança de atitude perante o aluno, para dele tornar-se um interlocutor, respeitando sua palavra, agindo como parceiro no processo de escrita, concordando, discordando, acrescentando, perguntando e, sobretudo, lendo com interesse seus escritos que mais que obedecer a uma comanda tem bem mais a dizer.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FAIRCHILD, Thomas Massao. Que escola é essa? Não existe objeto de ensino onde não haja um sujeito que ensine. *In*: CAMPOS, Sulemi Fabiano; BARZOTTO, Valdir Heitor (orgs). **Ensino da leitura e da escrita**. Natal, RN: EDUFRN, 2014.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. 2ª ed. Cascavel: 1984.

RIOLFI, Cláudia e MAGALHÃES, M. M. Modalizações subjetivas durante o ato de escrever. **Estilos da Clínica**, 2008, vol. XIII, n. 24, p. 98-121.

ROJO, Roxane. **Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso**: um enfoque enunciativo. Mimeografado, 1999

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a Alfabetização como processo discursivo. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

(Carlos Drummond de Andrade,
Procura da Poesia)



ISBN 978-65-87645-30-8



9 786587 645308 >