

ADRIANE TERESINHA SARTORI
(ORGANIZADORA)

DE PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA
PARA PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA



SANDRA REGINA AMBRÓZIO
MARCOS CELÍRIO DOS SANTOS
ANTÔNIO NUNES DA SILVA NETO
LUCÍOLA ZACARIAS MENDES
FABIANA KELLY SOUZA
SANDRA MAURA DOS REIS

**De professores de Língua Portuguesa
para professores de Língua Portuguesa**

Adriane Teresinha Sartori
(Organizadora)

**De professores de Língua Portuguesa
para professores de Língua Portuguesa**

AUTORES

Sandra Regina Ambrózio
Marcos Celírio dos Santos
Antônio Nunes da Silva Neto
Lucíola Zacarias Mendes
Fabiana Kelly de Souza Teodoro
Sandra Maura dos Reis

Copyright © dos autores

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

Adriane Teresinha Sartori (Org.)

De professores de língua portuguesa para professores de língua portuguesa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 159p.

ISBN 978-85-7993-528-2

1. Professores de língua portuguesa. 2. Trabalho com a leitura.
3. Ferramentas pedagógicas. 4. Trabalhos com os gêneros. 5.
Autores. I. Título.

CDD – 410 / 370

Capa: Andersen Bianchi

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2018

SUMÁRIO

Apresentação	7
Adriane Teresinha Sartori	
Facebook como ferramenta pedagógica no trabalho com produção de textos: será?	11
Sandra Regina Ambrózio	
A produção de hipercontos digitais e o desenvolvimento dos multiletramentos	35
Marcos Celírio dos Santos	
Interlocução entre alunos do ensino fundamental através de cartas	55
Antônio Nunes da Silva Neto	
A TV na sala de aula: caminhos para se trabalhar a leitura crítica	79
Lucíola Zacarias Mendes	
O léxico na aula de Língua Portuguesa: um importante colaborador	109
Fabiana Kelly de Souza Teodoro	
A leitura permeada por adaptações literárias de clássicos no Ensino Fundamental	127
Sandra Maura dos Reis	

APRESENTAÇÃO

O pressuposto de que as instituições de ensino superior devem se aliar às escolas de educação básica, visando à construção de alternativas para a sala de aula, impulsionou, em 2015, a criação do projeto de extensão “Ensino de Língua Portuguesa em Discussão” (ELPD), na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. O projeto ELPD possibilitou o encontro periódico de docentes e alunos de graduação para discutir os desafios do ensinar-aprender. Nas frutíferas reuniões realizadas, aulas foram planejadas, ministradas e avaliadas, à luz de aspectos teóricos e de possibilidades da prática pedagógica.

Em 2017, após dois anos de encontros periódicos, a percepção de que experiências significativas haviam sido desenvolvidas pelos professores do ELPD levou-os a registrá-las. Os textos que compõem esta obra são o resultado desse registro, quando, então, Sandra Maura, Fabiana e Antônio assumiram-se professores que tinham o que dizer a seus colegas quanto à leitura e à escrita nos ensinos fundamental e médio.

Os textos de Sandra Regina, Lucíola e Marcos também apresentam o resultado de suas reflexões a respeito do ensino de leitura e escrita no fundamental, já que os três concluíram seus mestrados profissionais (Profletras-UFMG), analisando práticas desenvolvidas em sala de aula.

Todos os capítulos deste livro, portanto, são escritos por professores em exercício na educação básica, fato que justifica o título do livro, e todos refletem sobre aspectos relacionados à leitura e à escrita. Pode-se dizer que a busca por respostas para uma mesma pergunta origina os textos que compõem esta obra: o que é possível fazer para ensinar a ler (compreender/interpretar) e a produzir textos nas aulas de Língua Portuguesa?

Sandra Regina Ambrózio responde à questão a partir da observação da realidade do nosso alunado dos anos finais do ensino fundamental. Dedos atuantes no teclado dos celulares a impulsionaram a organizar um projeto de ensino com foco na construção e alimentação de uma página no *Facebook*. Quase todos os discentes de sua turma tinham perfil nessa rede social, entretanto nunca haviam construído uma página. Os meandros desse processo são relatados e analisados pela autora que, sem maquiagem a realidade, apresenta o bem-sucedido, mas também as dificuldades advindas do fato de os textos estarem *online*.

Em “A produção de hipercontos digitais e o desenvolvimento dos multiletramentos”, Marcos Celírio dos Santos debruça-se sobre um gênero pouco explorado em sala de aula, o hiperconto. Trabalhando com alunos do oitavo ano do ensino fundamental, o autor elabora um projeto de ensino que envolve a leitura de contos e hipercontos e, na sequência, a produção (escrita e reescrita) desse último gênero para a publicação em ambientes digitais. No capítulo deste livro, Marcos analisa o trabalho realizado por um grupo de quatro adolescentes, cujo interesse pelas aulas antes dessa produção era mínimo. O resultado publicado – o hiperconto “Assalto ao Banco” – revela não apenas o engajamento dos estudantes à atividade, mas também o domínio de múltiplas semioses para a constituição do complexo gênero em questão.

O capítulo de Antônio Nunes da Silva Neto é uma prova de que um trabalho com a produção de cartas em sala de aula pode se tornar uma excelente estratégia para favorecer aprendizagens. As cartas, textos autênticos, não simulados, geraram uma significativa interlocução entre os alunos das escolas envolvidas. A análise de alguns textos produzidos revela uma constituição heterogênea no conteúdo temático, que oscila entre elementos da vida particular do estudante e fatos da rotina escolar dos quais participa.

Programas televisivos não são contemplados nas listas de “conteúdos programáticos”. Lucíola Zacarias Mendes propôs-se, a partir de levantamento de programas assistidos pela sua turma de alunos, a desenvolver um projeto de ensino para analisar, com um oitavo ano, o jornal *Cidade Alerta*, a novela infanto-juvenil *Casa cheia* (temporada de 2013 a 2014) de *Malhação* e o seriado estadunidense *Todo mundo odeia o Chris*. O foco do trabalho é a interpretação desses programas, pois, como acredita a autora, é imprescindível que os alunos questionem ideias naturalizadas, pré-concebidas, considerando outras formas de pensar e interpretar os discursos e a realidade. Nas palavras da professora, “dialogar efetivamente com os textos, interrogando-os, corroborando-os, refutando-os, avaliando-os é essencial para uma leitura mais reflexiva e transformadora”.

Em “O léxico na aula de Língua Portuguesa: um importante colaborador”, a professora Fabiana apresenta sugestões para um trabalho com o léxico, utilizando charges, tirinhas e textos publicitários, os quais revelam, muitas vezes, a inventividade da língua, a intertextualidade da qual os falantes fazem uso para atingir propósitos definidos. Reduzido à exploração de processos de formação de palavras, o léxico é apresentado aos alunos, conforme a autora, em uma lista de palavras que aparece como estrutura que ocorreu na época da formação da língua, não como fenômeno atual e dinâmico. Sua proposta, então, é contribuir para que os professores percebam a riqueza do que se produz discursivamente na contemporaneidade e a importância do estudo dessa diversidade em sala de aula.

Sandra Maura dos Reis explora a leitura literária entremeada por adaptações de clássicos da literatura brasileira. Ao mencionar o termo “clássico”, imediatamente vem à nossa cabeça alunos de ensino médio, porém a autora subverte o consenso, apresentando um projeto de ensino desenvolvido com alunos de ensino fundamental, sexto ano.

Convencida de que o texto literário não pode continuar perdendo espaço na escola e conhecendo a polêmica que envolve a presença de adaptações de clássicos nessa instituição, a autora não se contenta em responder às questões formuladas historicamente, ao contrário, defende seu trabalho, analisando os resultados alcançados com suas crianças. Assim, o relato de textos utilizados em sala e o modo de implementação do trabalho torna o capítulo produzido por Sandra uma sugestão aos colegas professores de como tratar a literatura no ensino fundamental.

Como é possível observar, este livro pretende contribuir para o exercício da docência na educação básica. Conforme constata Fabiana no capítulo 5 deste livro: “é fato conhecido dos professores que a maioria dos trabalhos acadêmicos está muito longe da realidade, pois não consideram o educando do século XXI e os recursos presentes nas escolas.” E este livro, justamente por ter sido produzido por professores de Língua Portuguesa para professores de Língua Portuguesa, está no caminho inverso dessa constatação.

Adriane Teresinha Sartori
Organizadora

FACEBOOK COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO TRABALHO COM PRODUÇÃO DE TEXTOS: SERÁ?¹

Sandra Regina Ambrózio

Considerações iniciais

Nos mais diversos setores da sociedade contemporânea, a cena é comum: duas mãos segurando firme, olhos fixos no objeto que neles projeta uma luz, polegares e indicadores atuantes: todos conectados ao cérebro e a uma necessidade pulsante de conexão. Os dispositivos móveis, conectados à internet, passaram a fazer parte da realidade dos sujeitos contemporâneos através de uma vasta oferta de ferramentas que são utilizadas para as mais diversas finalidades. A internet está nas mãos das pessoas.

É notório que as imensas possibilidades de interação oferecidas pela *web 2.0* têm ampliado o acesso das pessoas à informação, bem como têm-lhes proporcionado condições para exposição de ideias sem que dependam de vasto aparato editorial. Tal contexto tem favorecido práticas diferenciadas de leitura e de escrita.

Esse contexto de ampla utilização das ferramentas digitais é refletido na realidade das escolas que, com o intuito de lidar com a situação, vêm assumindo posturas de diversas naturezas: ora proibindo qualquer uso de celulares e outros

¹ Este trabalho constitui parte da dissertação de mestrado *Escrita em meios digitais: uma experiência com o Facebook no ensino fundamental*, defendida em novembro de 2016, na UFMG, sob orientação da Profa. Dra. Adriane Teresinha Sartori.

dispositivos, ora simplesmente ensinando a usar ferramentas nas salas de informática, ora partindo da crença de que os alunos entendem tudo de tecnologia e solicitando a realização de tarefas sem muita orientação, ora se abrindo para buscar usos pedagógicos de tais ferramentas. O fato é que ainda predomina na escola a cultura do impresso.

Independentemente do posicionamento da instituição escolar em relação ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), não se pode negar que os jovens de hoje têm revelado práticas de leitura e escrita favorecidas pela internet e que são bem características de seu tempo: leem e publicam fotos, fatos e ideias, sobretudo nas redes sociais. Recente pesquisa sobre o uso da internet por adolescentes brasileiros, realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2013), revela um índice maior que 80% de uso das redes sociais por esses jovens, independentemente da região do país.

Tal contexto sinaliza que a formação dos sujeitos no mundo contemporâneo talvez deva contemplar aspectos relativos ao uso responsável, ético e qualitativo no trato com a informação. A expressão “ético e qualitativo” refere-se à compreensão do que leem, à consciência da responsabilidade pelo que escrevem e pelo que disponibilizam no vasto mundo virtual. Assim, as práticas discursivas favorecidas pela internet têm instigado professores e pesquisadores que trabalham com Língua Portuguesa e têm sido objeto de estudo de muitas pesquisas.

Com certeza, ao olhar e enxergar, enxergar mesmo, os nossos alunos postando, criando canais, curtindo e comentando textos alheios, muitas questões surgem em nosso fazer diário: como trazer essas práticas sociais de uso da escrita e leitura em meios digitais para a sala de aula? Será que usar as redes sociais para trabalhar com produção de textos se constituiria em uma boa estratégia pedagógica

numa cultura do texto impresso? Como justificar com a supervisora? E com os pais? Os alunos vão gostar? A internet funcionará? E se der errado? Essas e muitas outras perguntas passam pela cabeça de um professor, hoje, ao se ver diante do aluno no contexto contemporâneo e da vontade de empreender.

Comigo não foi diferente: são sempre muitas as perguntas. O fazer pedagógico assim se caracteriza: repleto de desafios. No entanto, há algum tempo, a necessidade de encararmos a nossa responsabilidade como professores de linguagem na era digital se apresenta e coloca-nos diante de uma demanda eminente, como declara Coscarelli (2009, p. 17):

Precisamos ter informações atualizadas sobre nossos alunos, sobre a tecnologia e sobre a vida fora da escola, a fim de poder, no ambiente formal de ensino-aprendizagem, lidar da melhor forma possível com a tecnologia, buscando familiarizar nossos alunos com as mais diversas práticas discursivas que a vida contemporânea pode exigir deles, contribuindo assim mais efetivamente para sua formação.

Todo o contexto me impeliu a desenvolver um projeto de ensino que consistiu na construção e alimentação de uma página no *Facebook* com alunos do nono ano do ensino fundamental. Este capítulo objetiva apresentar um pouco dessa experiência, aliada a uma análise dos meandros do seu desenvolvimento.

Com o projeto, busquei investigar em que medida essa construção e a alimentação poderiam contribuir para o processo de produção de textos na escola e para a formação de um aluno autor eticamente responsável. Para construir o projeto e imprimir um olhar investigativo sobre o seu desenvolvimento, foi necessário buscar um arcabouço teórico sobre gêneros discursivos, produção de textos e redes sociais.

Alicerçando o projeto

Facebook é um uma rede social na internet amplamente utilizada por diversas faixas etárias para atender aos mais diferenciados propósitos comunicativos. A empresa proprietária e gerenciadora do *site* explicita como sua missão “[...] dar às pessoas o poder de compartilhar e tornar o mundo mais aberto e mais conectado” (PAIVA, 2016, p. 66). Com o intuito de proporcionar tal experiência e de manter sua longevidade², a rede oferece aos seus usuários uma série de opções de ampla natureza interativa viabilizando a publicação, comunicação em tempo real, jogos *online*, criação de grupos fechados e abertos, criação de páginas, entre outros.

Figura 1: Proposta ao usuário



Fonte: Arquivo particular.

Quando o usuário abre o *Facebook* e depara-se com a pergunta: “No que você está pensando?” (figura 1), aquele espaço em branco se constitui em uma proposta amplamente

² Para Recuero (2007), o sistema é apenas um sistema e só se torna uma rede social pela apropriação dos grupos sociais que o utilizam para estabelecer suas interações. Assim, tenho percebido que vários recursos são utilizados para manter ativos os usuários.

aberta para a organização de enunciados que, para atender a variadas intenções enunciativas, podem ser construídos com o uso de diversos recursos multimodais e requerem consciência e responsabilidade quanto ao eco do que será dito. Isso se dá pelo fato de que uma postagem já nasce, na cabeça de quem publica e no sistema, acompanhada dos verbos “curtir”, “compartilhar” e “comentar”, ou seja, a reação do leitor também será pública, se ele o quiser, e fará parte do texto.

As reações, os comentários e os compartilhamentos originam outros comentários, réplicas e remixagens. Assim segue o texto, ampliando-se, entrelaçando-se a outros em uma cadeia enunciativa, marcando fortemente sua dimensão viva e dinâmica e evidenciando a concepção bakhtiniana de responsividade ativa:

O ouvinte, ao perceber o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bem diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta (BAKHTIN, 2003, p. 271).

E o que isso tem a ver com a produção de textos na escola? Embora Bakhtin nunca tenha falado sobre ensino, sua teoria iluminou e ainda ilumina inúmeras pesquisas no campo do ensino da Língua Portuguesa. Nos anos 80,

Geraldi assume claramente uma concepção de língua/linguagem como forma de inter-ação que implica, necessariamente, perceber e entender os falantes como sujeitos que atuam sobre os enunciados sob determinadas condições enunciativas.

Para o referido autor, o trabalho com produção de textos não pode prescindir de considerar a linguagem numa perspectiva discursiva. Essa concepção é fortemente reafirmada quando Geraldi (1984, 1995) contrapõe *redação escolar*, atividade escrita produzida **para** a escola, e *produção de textos*, atividade produzida **na** escola. Ao fazer tal distinção, Geraldi chama a atenção para o fato de que, ao trabalhar com *redações*, a escola, na figura do professor, toma posse do lugar de interlocutor único do texto do aluno, ao passo que suas considerações sobre produção de textos destacam a importância de orientarmos nosso trabalho com escrita a partir da quebra da artificialidade e da aproximação ao que existe no mundo “real”, fora da escola, onde circulam diversos discursos e interlocução entre autor e leitor/ouvinte.

Ao levar em conta essa perspectiva de trabalho centrado no dizer do aluno em reais situações de interlocução e, considerando que parte desse “mundo real” a que Geraldi se refere se realiza nas redes sociais, um projeto de ensino se fez propondo a construção e alimentação de uma página no *Facebook*. Ele nasceu alicerçado na concepção discursiva de língua viva e pretendeu contribuir para uma formação que leva em conta a construção, pelo aluno, da consciência relativa aos ecos do que escreve e publica, compreendendo, assim, o jogo discursivo que se faz presente, sobretudo, nas redes sociais.

A nossa conversa continua na próxima seção através do relato resumido das etapas do projeto de ensino em que aponto dificuldades e possibilidades e imprimo um olhar de professora pesquisadora sobre o processo de produção de textos para alimentar a página no “*Face*” e encerro com

considerações quase finais, uma vez que, ao chegarem a cada leitor, elas encontrarão a possibilidade de se orquestrar a sua recepção, ao seu questionamento e irem se modificando a cada conversa e leitura deste capítulo construindo elos posteriores. É assim que se constitui o conhecimento.

Conexão adolescente

Professora, atuando há quase três décadas em sala de aula de escolas públicas, provocada pela lindeza e atualidade das ideias bakhtinianas relativas à linguagem, intrigada e desconfiada da ideia recorrente de que os jovens já sabem tudo sobre tecnologia e movida pela crença de que as práticas de escrita em meios digitais devem ser inseridas no trabalho com Língua Portuguesa na escola, pensei e construí o projeto de ensino de que já estamos falando. Ele foi realizado com a participação de alunos do nono ano de uma escola pública localizada na periferia da cidade de Betim-MG.

O projeto objetivou proporcionar aos adolescentes, que se encontravam sob minha responsabilidade, a ampliação da sua habilidade autora, além de contribuir para a formação de sua consciência e criticidade em relação ao alcance dos ecos de seu discurso, sobretudo quando os tornam público na internet.

Um projeto que tem, em sua essência, a construção coletiva, manutenção e gestão de uma página no *Facebook*, por adolescentes, não pode deixar de considerar etapas fundamentais que antecedem a colocação de uma página no ar, como: construção de combinados, pesquisa, análise de outras páginas, definição de público-alvo e de estratégias de construção, bem como a definição do tipo de conteúdo, tecendo, assim, as condições enunciativas da página.

A proposta de construção da página causou bastante expectativa na turma: adolescentes entre 14 e 16 anos, quase

todos tinham um perfil na referida rede social. No entanto, nenhum deles já havia construído uma página. Assim, o momento que antecedeu a colocação da página no ar caracterizou-se por muitos questionamentos, posicionamentos, ideias e considerações por parte dos alunos no que concerne, sobretudo, ao cuidado quanto ao uso da imagem das pessoas. Com isso, os alunos sinalizavam que já possuíam algum conhecimento sobre esse aspecto ético.

Outras discussões também precisaram ser feitas, como a distribuição de tarefas e organização dos alunos para a produção, revisão e publicação. Assim, definimos que a página abordaria temas de interesse adolescente, os alunos se organizariam em grupos e haveria quatro coordenadores a quem os textos seriam encaminhados para revisão e postagem.

Após a organização inicial, a página foi criada com o nome Conexão Adolescente e foi colocada no ar com o seguinte aspecto:

Figura 2: Página Conexão Adolescente



Fonte: Ambrózio (2016, p. 63)

Entre o planejado e o executado: os meandros do processo

A partir daí, unimos nossos esforços para produzir conteúdo para a alimentação da página. Nas próximas seções, tratarei de forma geral do desenvolvimento do projeto de ensino e darei um *zoom* em alguns momentos, não porque foram os mais importantes, mas porque favorecerão aspectos específicos que serão discutidos aqui neste capítulo. De certo, a riqueza da experiência nos permitiria fazer ainda outras boas discussões sobre fatores humanos, pedagógicos, éticos e ideológicos que se fazem presentes a cada dia nas salas de aula. No entanto, um recorte será necessário.

Quem postou... postou. Quem não postou...

Como estratégia para alimentação da página, foram pensadas aulas de produção de textos com uma proposta única para todos os alunos a ser desenvolvida pelos grupos, ao mesmo tempo, de forma semanal. Assim, como tínhamos cerca de sete grupos, teríamos sete postagens por semana, no mínimo.

Mesmo sendo uma usuária do *Facebook*, curtir e seguir algumas páginas, a professora que há em mim falou mais alto ao pensar nas estratégias de produção: propus um tema único: *Qual é o problema?*, com o objetivo de refletir sobre as possibilidades de uso da página para abordar um problema ou uma questão que fosse pertinente ao momento e que pudesse ser de interesse do nosso público-alvo e, quem sabe, provocar boas discussões.

Uma questão que incomodava bastante a turma e a comunidade local era o fechamento do posto de saúde, Unidade de Atendimento Imediato – UAI, anunciado pelo prefeito no início do mês de março. Como haveria uma manifestação em frente ao local, combinamos que os grupos

deveriam coletar informações, fotografar, observar os dizeres das faixas, conversar com vizinhos e pessoas do bairro e trazer tudo o que foi coletado para a sala com o intuito de definirmos a abordagem e de construirmos as postagens.

Como não tínhamos aula de Língua Portuguesa em todos os dias da semana e houve greve geral na semana seguinte, na próxima aula em que nos encontramos... surpresa! Os alunos não haviam feito o combinado, deram desculpas de diversas naturezas, e os dados que tínhamos em mãos consistiam apenas em uma notícia de jornal sobre o assunto que um dos grupos trouxera. Meu coração de professora foi tocado pelo desânimo e por relativa frustração e tive que partir para uma conversa séria sobre o compromisso com o projeto. Definimos buscar na *web* as informações e trabalhá-las na próxima semana.

A situação sinalizava um problema estratégico: como que eu esperava que alunos acostumados a ser tutoriados, executando tarefas entre quatro paredes, fossem a campo coletar dados? Além disso, o assunto deixou de ser atual quando, na semana seguinte, o prefeito anunciou o recebimento de verba que reverteria a decisão de fechar os postos de saúde.

Nossa primeira postagem não aconteceu, pois deixou de ser atual devido à forma como a escola se organiza, à participação dos alunos e ao problema estratégico. Os alunos também ponderaram que seria meio “chato” para o leitor encontrar diversas postagens sobre o mesmo assunto.

Foi por isso que me detive aqui no desenvolvimento dessa atividade que, embora não tenha trazido os resultados esperados, trouxe uma grande lição para mim e para os alunos: quem postou... postou; quem não postou perdeu-se da atualidade do fato. Ou seja, o dinamismo que a alimentação de uma página requer não é compatível com uma aula de produção de textos com todos os alunos

abordando o mesmo assunto ao mesmo tempo. Já que a escola se organizava em módulos de cinquenta minutos, e isso não mudaria, foi preciso uma atitude de gestora de pessoas e da sala de aula: fazer um redesenho da proposta. Isso foi fundamental para o desenvolvimento do projeto.

Em conversa com a turma, decidimos que seriam criadas algumas *tags* que consistiriam em eixos amplos, os grupos decidiriam como abordar e trariam a proposta para a discussão e orientação da professora no que concerne às formas de dizer. Assim, cada semana, um grupo trabalharia um dos eixos e teríamos publicações com eixos temáticos variados. Eram eles: “O que o Miranda³ tem?”, “Relacionamentos”, “Dicas”, “Eu protesto”, “Eu recomendo”, “Eu compartilho”, “Eu e o mundo”.

Cada grupo teria uma ficha para análise e avaliação do trabalho desenvolvido:

Figura 3: Ficha de avaliação

	Quem somos?	Eu e o mundo	Eu protesto	O que o “Miranda” tem?	Relacionamentos	Dicas	Eu recomendo/compartilho	Outras
<i>Publicação (data)</i>								
<i>O quê?</i>								
<i>Curtidas</i>								
<i>Comentários</i>								
<i>Compartilhamentos</i>								
<i>Autoavaliação</i>								
<i>Professora</i>								

Fonte: Ambrózio (2016, p. 71)

O trabalho em grupo: circulação, produção, construção

O redesenho do formato das aulas e da organização dos alunos trouxe alguns aspectos que merecem ser ressaltados: a impossibilidade de discutir com toda a turma as pautas, uma

³ “Miranda” é o nome usado pela comunidade escolar para fazer referência à escola.

vez que o tempo previsto passava; a aproximação entre colegas e professora; as diversas posturas de alunos em relação ao trabalho e a ampla necessidade de elaboração de estratégias para minha circulação entre os grupos para discutir suas pautas, analisar suas intenções e contribuir para suas escolhas.

Circular pela sala foi um trabalho que demandou muita energia física, emocional e profissional de minha parte: para fazer a aula acontecer, na sala de informática ou na sala da turma, atendendo a grupos, sugerindo sem comprometer a autonomia e autoria; exigindo sem desrespeitar as diferenças; realizando intervenções que contribuíssem para que o aluno deixasse o conforto de fazer sempre do mesmo jeito e pensasse nas condições enunciativas e na melhor forma de atendê-las. A alimentação da página proporcionou real situação de interlocução e clareza de “para quem dizer” e “em que situação”. Esse fator foi muito importante nas discussões com os grupos. Foi nesses momentos que pudemos ir além do tema e pensar juntos nas questões discursivas que envolvem a construção do texto. Essa dinâmica de escolha das estratégias de dizer, movida pelas razões de dizer, com sugestões e intervenções, procurou aproximação a Geraldi (1995), quando ressalta que, ao tomar esse posicionamento de interlocutor interessado, o professor se torna “coautor” e não apenas destinatário final do texto do aluno.

Tive muito trabalho, mas a discussão com grupos menores, embora tenha demandado tempo, possibilitou, a professores e alunos, ativar nossas estratégias de negociação de ideias, bem como ampliar os espaços em que nos relacionamos, uma vez que foi necessária comunicação virtual, ora por e-mail, ora pelas redes sociais. Não pense você, caro leitor, que a aproximação foi absolutamente dourada. Houve muitos conflitos entre os membros dos

grupos, dissolução de alguns e muito jogo de cintura de minha parte para ajudá-los a começar a entender que ninguém, nem cada um na sua ampla importância, é o centro do universo, e crescer implica negociações.

Trabalhando com as *tags*

Quando é que começa? Talvez essa pergunta esteja passando pela sua cabeça ao ler este capítulo pelo fato de, só agora, começarmos a falar sobre as produções propriamente ditas. É, meu amigo, trabalhar com a produção escrita em situações reais de interlocução vai além de elaborar um roteiro e distribuí-lo, ainda que nele constem as condições de produção. Ensinar uma língua é tratar da expressão cultural que está imbricada em cada um de nós. Assim, tratarei do processo de produção e de alimentação da página citando três momentos de rica aprendizagem que aconteceram ao longo do projeto, não necessariamente numa sequência cronológica, e que trouxeram aspectos relevantes que serão discutidos em cada um deles.

a) O caso da aprendizagem sobre a autoria

Ao trabalhar com a *tag* “Eu protesto”, duas alunas sinalizaram que gostariam de abordar a questão do racismo, porém diante de tamanha amplitude do tema, que pode ser abordado sob vários vieses, sugeri que elas escolhessem o que mais as incomodava e prontamente responderam que eram as “piadinhas”. Lembrei-as da *tag* com a qual trabalhavam naquele momento e sugeri que listassem essas frases e piadinhas e partissem delas, para organizar a sua forma de protesto. Resolveram, então, fazer um texto dissertativo. Como não foi possível terminá-lo dentro da aula, disseram que terminariam em casa e me mandariam por e-mail. Vale dizer que as referidas

jovens desse grupo eram consideradas boas alunas, questionadoras e participativas.

Fui surpreendida, por e-mail, com um texto em anexo rico em consistência de argumentos e uma construção bastante adulta. Desconfiei e, ao checar, pude constatar que se tratava de um texto do *site* da Carta Capital. Evitei jogar luz demais no ato de plágio, sem, no entanto, negligenciar um singular momento de discutir questões éticas que contribuíssem para uma educação para a autoria. Ressaltei, junto às alunas, a capacidade que tinham e relembrei as orientações quanto às possibilidades de compartilhamento de textos alheios, desde que os créditos fossem dados a quem os escreveu. As alunas afirmaram e lamentaram a existência de “semelhanças” entre os textos e reafirmaram que não retiraram do referido *site*, mas de outro. Com essa referência à “semelhança” sinalizaram que não haviam entendido a questão ética da autoria e foi necessária uma conversa mais pontual com os dois textos na mão e o estímulo à produção autoral.

Todos sabemos que o “copiar e colar” é uma realidade em nossas escolas, sobretudo quando lidamos com o texto impresso. Isso tem incomodado educadores de um modo geral, sem que uma solução para essa questão tenha sido encontrada e, muitas vezes, seja adotada apenas postura de aceitação exclusiva de trabalhos manuscritos, algo que pouco altera o desejo de opção pelo caminho mais fácil de copiar e pouco contribui para a formação do sujeito autor.

A experiência de copiar/colar/assinar/publicar na internet pode levar o sujeito a responder judicialmente. É importante que os alunos saibam disso. No caso citado, embora tenha ficado um certo incômodo no ar, as alunas produziram textos autorais para outras *tags* atendendo a outros objetivos comunicativos. E até produziram textos extras. O que me fez pensar que alguma semente de autoria e ética possa ter sido plantada na formação delas e confirmar o

que diz Freire (1996): “Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos”.

Assim, muitos projetos de ensino precisarão ainda ser realizados para desenvolver em nossos alunos posturas éticas em relação ao que publicam na *web*, consciência dos ecos desses textos e respeito à autoria alheia.

b) #relacionamentos

Como seres sociais, os relacionamentos estão em pauta todos os dias em nossas vidas. A adolescência é uma fase de aprendizagem em relação a esse aspecto, uma vez que o grupo passa a assumir grande importância na vida dos jovens, e os conflitos, as paixões e os amores acontecem.

Então, para desenvolver a *tag* “Relacionamentos”, cada grupo escolheu um caminho, que revelou pesquisa, autoria, materialismo, bem como mostrou a personalidade dos componentes do grupo. Dentre os diversos trabalhos, vale destacar dois deles.

O primeiro foi feito por um grupo formado por cinco meninos que manifestaram interesse em trabalhar com entrevista, pensando inicialmente em falar sobre relacionamentos familiares e entrevistar os pais. Ao pensarem nas condições de produção e considerarem que o texto seria um *post* da página exibida para todos e para qualquer um, consideraram que, para despertar interesse do público-alvo, seria necessário alguém de maior expressão que os pais deles, além do fato de que uma longa entrevista poderia ficar desinteressante na página.

Resolveram abordar os relacionamentos amorosos, mas... quem entrevistariam? Sugeriu a eles que fizessem uma enquete. Embora todos já tivessem respondido a algum tipo de enquete na *web*, tinham dúvidas quanto à construção das questões e quanto às ferramentas disponíveis para produzir

uma. Foram necessárias muitas provocações da minha parte, para que as questões e opções de respostas fossem produzidas. Os componentes do grupo se propuseram a pesquisar ferramentas para colocá-las no ar e, como optaram por fazer um questionário destinado aos meninos e outro destinado às meninas (figura 4), foi preciso pedir auxílio à irmã de um dos alunos para pensar nas possibilidades de respostas femininas. Vale dizer que esse foi um adorável “para-casa”, pois a garota era mais velha que eles e bonita, segundo eles próprios.

Figura 4: Questionários sobre relacionamentos amorosos



Fonte: Ambrózio (2016, p. 90)

Independente da beleza da irmã de um deles, pode-se dizer que, embora o grupo não tivesse um líder declarado para organizar o trabalho como um todo, os componentes se mobilizaram em torno da tarefa de produção de texto, pesquisaram, ampliaram o tempo de aula para fora da escola e protagonizaram ao ver o questionário publicado e sendo respondido pelos seguidores da página.

O segundo trabalho veio de uma aluna que vivia um momento de conflitos, de dificuldade para trabalhar em grupo e de aceitação das ideias do outro. Largou o grupo e

por estar decepcionada com os colegas “que não aceitavam as suas ideias” e, creio eu, ter grande necessidade de autoafirmação, desenvolveu uma postagem bem humorada sobre o seu relacionamento com o batom (figura 5). Se inicialmente a expectativa que tínhamos para a *tag* se tratava de relacionamentos pessoais, a aluna a quebrou e expôs o que o seu momento refletia para ela: eu amo é o meu batom.

Figura 5: Batom



Fonte: Ambrózio (2016, p. 93)

O que dizer desses dois exemplos? A escolha das *tags* que expressavam os eixos temáticos foi exitosa porque, a partir delas, diferentes alunos pensaram em variadas possibilidades de abordá-las e formas de dizer. E isso tanto para produzir em grupo quanto para produzir individualmente. Sinalizam, também, que a produção em grupo pode envolver muita aprendizagem, autoria coletiva e pesquisa. O processo ainda possibilitou que certas características dos alunos se evidenciassem e pude conhecê-los um pouco mais.

c) Os memes

Como foi possível perceber nos exemplos anteriores, ao abordar uma determinada *tag*, os alunos faziam a proposta, apresentavam-na e, então, discutíamos as melhores formas de dizer.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, percebi que, embora o *meme* seja muito recorrente nas redes sociais, nenhum grupo havia escolhido o uso dele para atender a seus propósitos comunicativos. Ao conversar sobre o assunto e perguntar sobre a razão de ninguém ter produzido um, percebi que esse gênero residia, para eles, no campo do compartilhamento, e muitos nem tinham certeza se o faziam tendo de fato compreendido a ideia que explicitava.

Após preparar a aula de análise de *memes*, que aconteceu justamente no dia da suspensão do *WhatsApp*⁴, aproveitei-me da situação e, diante do alvoroço causado pela notícia, propus a produção de um *meme* que refletisse os possíveis impactos da mesma na vida das pessoas. Os alunos apontaram que, na outra vez em que ocorrera a suspensão, ela durou apenas vinte e quatro horas. Assim, seria necessário produzir os *memes* e publicá-los de imediato para não perder sua atualidade. Possivelmente, devido às manobras judiciais, no dia seguinte, o *WhatsApp* voltaria a funcionar. Nesse contexto, os alunos ficaram super à vontade de me acionar no *Messenger* e solicitar que eu olhasse os textos produzidos, que puderam ir e vir em tempo real, *online*, ampliando o tempo da aula. Os *memes* que abordavam a suspensão foram imediatamente publicados (figura 6) e outros foram produzidos por alguns alunos que já antecipavam a volta do *WhatsApp* – a publicação foi agendada para 24h após a suspensão (figura 7).

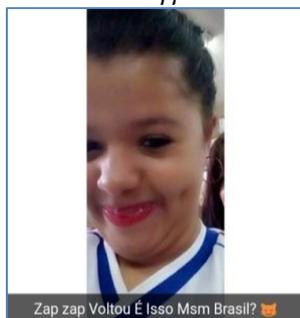
⁴ *WhatsApp* é um aplicativo para smartphones que, através da *internet*, é utilizado para troca de mensagens e arquivos de som, imagem e vídeo, de forma instantânea.

Figura 6: Sem WhatsApp



Fonte: Ambrózio (2016, p. 76)

Figura 7: A volta do WhatsApp



Fonte: (Ambrózio (2016, p. 76)

Obviamente, nem todos os alunos fizeram e/ou me acionaram *online*. Embora não fosse o meu horário de trabalho, a ampliação do tempo da aula, proposta pelos próprios alunos, foi um fator que causou muita alegria. Se, por um lado, implicava aumento de trabalho, por outro, demonstrava envolvimento dos alunos no projeto e a compreensão das condições de produção de uma página quando se pretende abordar uma situação pontual e real. Se, segundo o que se percebe na ação de muitos alunos, a entrega das produções de texto no papel pode ser adiada, o texto produzido para ser publicado em uma página nem sempre pode, pois se corre o risco de perder a atualidade.

Ressalto que, ao citar tal experiência, quero mostrar o quanto um professor envolvido em um projeto se vê impelido a trabalhar mais que sua carga horária, e isso aponta para o fato de que, em relação aos tempos de estudo e planejamento do educador, a cultura excessivamente presencial está se tornando antiquada, obsoleta e pouco funcional, ao considerar como trabalho apenas o que se faz dentro das paredes da escola.

Embora tenha clareza de que essa relação fora da escola ocorra de forma esporádica e pontual, outro aspecto

importante a ser destacado é o fato de que o uso das TDIC pode possibilitar a construção de uma noção diferente da atual em relação ao tempo e espaço da sala de aula (MORAN, 2007). Por isso, é importante lutarmos para que essas tecnologias estejam presentes em nossas escolas e estejam disponíveis para as pessoas, sobretudo das classes menos favorecidas.

Nem tão simples assim

Relatar um projeto desenvolvido em três meses em poucas páginas não é tarefa fácil. Há de se fazer escolhas para mostrar pelo menos um pouco de cada aspecto que envolveu o seu desenvolvimento e de considerar dimensões pedagógicas, humanas e materiais.

Todos sabemos das fortes dificuldades pelas quais passamos na escola pública: internet que nem sempre funciona, máquinas com baixa configuração, aulas compartimentalizadas, diversos graus de interesse dos alunos.

Assim, creio ser muito importante ressaltar que o projeto de que falo aqui foi desenvolvido sob essas condições de trabalho. Foram momentos de muito trabalho, interação e aprendizagem. Se você quer saber se os alunos ficaram loucos pelas minhas aulas por se tratar de uso de ferramentas modernas e mais próximas da realidade deles, saiba que não foi bem assim. Não atingi a totalidade, houve grupos que se envolveram totalmente, outros parcialmente e houve alguns poucos alunos que escolheram apenas estar presentes ali, sem nada fazer. Creio que esses posicionamentos estarão sempre fazendo parte de qualquer atividade ou dos diversos grupos a que pertencemos. Por isso avalio que a adesão a esse projeto foi boa, e o fato de utilizarmos uma rede social presente na realidade dos jovens causou motivação. Houve também ecos: após o final do ano letivo, uma das alunas me

mandou uma mensagem dizendo que havia feito uma página para o salão/barbearia do pai. Precisa dizer que emoção essa notícia me causou?

Os computadores e a internet da minha escola não funcionaram bem. Temos um *megabyte* para distribuir para cerca de trinta máquinas. Assim, tivemos que recorrer aos celulares e ao plano de dados que alguns alunos e eu tínhamos: roteamos para outros que não tinham. Não me vanglorio por isso, ao contrário, creio que é importante dizer que tais condições podem desanimar professores que se propõem a desenvolver um trabalho da natureza desse projeto e é preciso lutar por uma internet de melhor qualidade, sobretudo nas escolas localizadas em regiões menos favorecidas.

Apesar de ter clareza das várias condições desfavoráveis, acredito que projetos que envolvem práticas de uso da língua em situações reais passam, também, por dificuldades reais que caracterizam as escolas públicas, e isso instiga a profissional que sou a empreender e tentar oferecer o melhor de mim, contribuindo, assim, mesmo que em pequena proporção, para a formação dos jovens que são colocados sob minha responsabilidade.

Considerações quase finais

A análise do projeto de ensino, que previa a produção e alimentação de uma página na rede social *Facebook*, permitiu que fossem feitas algumas considerações relativas ao ensino de produção de textos na escola. Considero-as quase finais, pois um trabalho dessa natureza não finaliza quando acabam as atividades propostas para ele: o seu resultado continua em minha cabeça e coração em uma espera ativa de outras experiências, próprias e de outros, que criem novos elos e se juntem a elos construídos a partir da leitura e resposta de um

capítulo como este. Assim, sigo pensando, repensando e pensando novamente o que se faz e o que se pode fazer ao trabalhar com a produção de textos na escola.

Através da observação da forma como os alunos agiram ao longo do desenvolvimento do projeto, foi possível inserir nas aulas de Língua Portuguesa a escrita em meios digitais. A partir daí, pude verificar que, embora exista um senso comum de que os jovens vivem imersos em tecnologia e protagonizam sua história através de suas práticas de leitura e escrita favorecidas pelos recursos digitais, os dados não evidenciaram essa ideia que, concluo, se baseia em apenas uma das facetas da questão: a quantidade de tempo em que ficam conectados. Por outro lado, pude observar forte tendência ao consumo e compartilhamento de conteúdo sem muita reflexão. Fica, para nós, uma questão a ser investigada: poderíamos dizer que tal atitude é uma forma de protagonizar a própria história ou estaríamos em um momento de transição entre a autoria própria e a autoria compartilhada? E, em decorrência da primeira, a segunda pergunta: quem é realmente o jovem do século XXI?

A inserção, em nossas práticas pedagógicas, de situações reais de interlocução é algo a ser buscado. A alimentação da página proporcionou tomada de decisões, reflexão e revisão tanto de posicionamentos éticos quanto de escolhas linguísticas que favoreceriam a melhor forma de dizer dentro das condições estabelecidas. Assim, o trabalho com a página do *Facebook* se configurou como uma boa estratégia pedagógica para o trabalho com produção de textos. Um projeto de ensino é um passo, uma semente que se planta, e isso foi feito. Ainda serão necessárias, para os alunos, outras experiências com produção para desenvolver e amadurecer a atividade autora.

Tendo em vista os ganhos relativos à formação dos alunos, às reflexões que pude fazer e ao surgimento de outras

questões que ainda precisam ser investigadas, posso dizer que as condições adversas de trabalho que caracterizam a realidade das escolas públicas não deveriam se constituir em razões para deixar de desenvolver um trabalho utilizando redes sociais. É importante buscar um trabalho coletivo desenvolvido entre as diversas disciplinas, fazendo uso das possibilidades e brigando contra as impossibilidades. Afinal de contas, se aprender é um prazer que ninguém tira de nós, ajudar alguém a sentir esse prazer é ainda melhor, é patrimônio que se adquire ao longo da carreira de professor.

Referências

- AMBRÓZIO, Sandra Regina. *Escrita em meios digitais: uma experiência com o Facebook no ensino fundamental*. 2016. 148p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras - UFMG- Belo Horizonte, 2016.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- COSCARELLI, C. V. Linkando as ideias dos textos. In: ARAÚJO, J.C.; DIEB, M. (Org.). *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p.13-20.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Paraná: Assoeste, 1984.
- _____. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MORAN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2007.
- PAIVA, V. L. M. de O. Facebook: um estado atrator na internet. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, V. (Org.) *Redes sociais e*

ensino de línguas: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 65-80.

RECUERO, R. *Sobre a diferença entre sites, comunidades e redes sociais*, 2007. Disponível em: <http://pontomidia.com.br/raquel/arquivos/sobre_a_diferenca_entre_sites_comunidades_e_redes_sociais.html> Acesso em: 02 nov. 2015.

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). *O uso da internet por adolescentes*. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/br_uso_internet_adolescentes.pdf> Acesso em: 13 nov. 2015.

A PRODUÇÃO DE HIPERCONTOS DIGITAIS E O DESENVOLVIMENTO DOS MULTILETRAMENTOS¹

Marcos Celório dos Santos

Considerações iniciais

Bate o sinal anunciando o início das aulas. Alguns alunos estão conversando e muitos, muitos mesmo, estão com aparelhos celulares ou *tablets* nas mãos, lendo e escrevendo em diversas situações de comunicação. Um professor chega à sala, cumprimenta os alunos e diz que a aula vai começar. Uns alunos logo guardam seus *smartphones*, e outros insistem para que o professor aguarde um pouquinho, enquanto eles terminam o que estavam fazendo.

A cena descrita é comum em nossas escolas. Mais comum ainda é ouvir dos professores a queixa de que os estudantes não leem e não escrevem. Aqueles adolescentes estavam imersos em atividades nas quais utilizavam a leitura e a escrita, mas essas práticas são ignoradas pela escola. Postar fotos, comentar vídeos, notícias, tirinhas e diversos gêneros, lidar com a multisssemiose presente nos textos são ações desconsideradas, pois muitos professores ainda insistem em tratar o ambiente digital como algo que deve ficar do lado de fora da sala de aula, priorizando apenas os textos impressos.

¹ Este trabalho constitui parte da dissertação de mestrado *Entre contos e hipercontos: uma proposta de trabalho integrado para o desenvolvimento dos multiletramentos*, defendida em julho de 2015, na UFMG, sob orientação do Prof. Dr. Francis Arthuso Paiva.

A escola precisa utilizar as práticas sociais da escrita que alunos fazem no seu dia a dia e ampliar as experiências de letramentos dos estudantes. Uma vez que “o letramento deve ser estendido a todos os ambientes em que o texto seja importante” (RIBEIRO, 2008, p. 39), torna-se urgente que as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em ambientes digitais façam parte dos programas de ensino de Língua Portuguesa.

Neste capítulo, apresento uma parte de um projeto de leitura e produção de hipercontos digitais, que teve como objetivo o ensino de gêneros escritos digitais e não digitais na perspectiva dos multiletramentos. Serão explicitados os fundamentos teóricos e a metodologia utilizada, enfatizando-se o processo de produção de hipercontos digitais e algumas habilidades de escrita que foram desenvolvidas ao longo do trabalho.

A escrita

O trabalho com a escrita na escola sofreu modificações significativas nos últimos anos. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, constitui um importante marco no ensino da produção textual no Brasil. Os PCNs, que objetivam apresentar uma referência curricular para o Ensino Fundamental no país, adotam o “texto como unidade de ensino e os gêneros como objetos de ensino” (BUNZEN, 2006, p. 153) e concebem a linguagem como forma de interação social, compreendendo que esta:

[...] possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes (BRASIL, 1998, p. 24).

Segundo essa concepção, produzir linguagem é produzir discursos, ou seja, é dizer algo a alguém, de

determinada forma, em determinado contexto e de acordo com determinadas condições de interação.

Os PCNs consideram todo texto como sendo uma realização de discursos, que se organiza em determinado gênero. As aulas de português devem ter como centro os textos e, portanto, a produção textual deve ser trabalhada com foco na interação.

Compreender a escrita a partir do foco na interação implica dizer, conforme Koch e Elias (2014, p. 34), “que o produtor, de forma não linear, ‘pensa’ no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário em um movimento constante e *online* guiado pelo princípio interacional”.

Nessa perspectiva dialógica da língua, autor e leitor são “atores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 34). A partir dessa afirmação, infere-se que a escrita não se limita à observância de regras gramaticais e nem se refere à expressão do pensamento do escritor. Significa, antes, uma interação na qual o autor tem algo a dizer a seu leitor com um propósito. A partir de sua intenção comunicativa e do conhecimento prévio de seu leitor (ou da imagem que faz a respeito dele), do quadro espaço-temporal (onde e quando) e do suporte de veiculação, esse sujeito autor utiliza seus conhecimentos linguísticos e diversas estratégias para dizer o que tem a dizer, elaborando e reelaborando a sua produção (KOCH; ELIAS, 2014).

Nesse sentido, considero, pois, a produção textual como “trabalho com/sobre a linguagem, no qual há retomadas, reformulações, escolhas a fazer a todo momento” (CAVALCANTI, 2010, p. 88). Esse trabalho com a linguagem pode ser dividido em quatro etapas recursivas: planificação (ou planejamento), textualização, revisão e reescrita.

A planificação consiste no planejamento do texto, com a definição do tema a ser tratado, o destinatário, o propósito comunicativo e o gênero textual. Segundo Serafini (1995), essa etapa é de suma importância para que o aluno não perca seu tempo à espera de uma inspiração para escrever.

A textualização corresponde ao momento da escrita em que se executará o que foi planejado. O sujeito, ao passar suas ideias para o papel (ou para uma tela de computador, *tablet* etc.), tem a oportunidade de constituir-se como autor ao dizer o que diz e ainda deve utilizar estratégias para dizer o que tem a dizer.

A revisão compreende o instante em que se faz a leitura do texto para avaliar se os propósitos comunicativos foram atendidos, se a produção está adequada ao seu destinatário, se está de acordo com o gênero pretendido, se atende às condições de circulação e se as informações necessárias estão claras, organizadas e coerentes. Essa etapa pode ser realizada pelo próprio autor ou por terceiros. Segundo Menegassi (1998), a

[...] revisão pode ser **individual**, quando o escritor a realiza sem qualquer orientação, **colaborativa**, quando recebe sugestões orais de outras pessoas, no caso do aluno, de seus pares ou professor, e **orientada**, quando recebe sugestões por escrito, que direcionam a revisão a ser realizada (MENEGASSI, 1998, p. 38, grifos do autor).

A revisão pelo escritor, além de poder ser realizada após o término do texto, acontece, também, durante todo o processo de escrita, sendo, portanto, um subprocesso recursivo, que possibilita a interrupção da escrita em qualquer ponto e o início de uma nova fase na construção do texto (SPOLDERS; YDE, 1991). Dessa forma, durante a produção, o escritor lê o que escreveu, revisa, avalia, reescreve, relê e, assim, seu texto se configura como um artefato em constante progressão.

Na revisão colaborativa, o autor pode receber sugestões de outros leitores, que o auxiliarão, com suas observações,

durante a reescrita do texto. Na escola, utiliza-se muito a revisão orientada pelo professor de língua portuguesa. Para Serafini (1995), existem três tipos de correção: resolutiva, indicativa e classificatória; para Ruiz (1998), além desses três tipos, há também a correção textual-interativa.

A correção resolutiva consiste em corrigir os erros do texto, fazendo as alterações necessárias. Nessa correção, palavras, frases e até períodos inteiros são reescritos pelo professor. A solução para os problemas encontrados é dada pelo educador, não garantindo, dessa forma, que o aluno encontre outras formas de resolução ou reflita sobre seus erros.

A correção indicativa consiste em marcar as inadequações que aparecem no texto. Essas indicações podem aparecer na margem (SERAFINI, 1995; RUIZ, 1998) e também no corpo do texto (RUIZ, 1998). Segundo Ruiz (1998), nesse tipo de revisão, o professor não altera a produção do aluno, apenas indica os problemas encontrados.

A correção classificatória revela uma identificação dos erros por meio de uma classificação. De acordo com Ruiz (1998), nesse tipo de revisão, são utilizados símbolos (geralmente letras ou abreviações de termos metalinguísticos), que são colocados na margem ou no corpo do texto.

A revisão textual-interativa consiste em escrever bilhetes, “comentários e questionamentos que dialogam com o texto e com o seu autor, podendo aparecer não só no espaço pós-texto, mas no corpo e na margem do texto” (MOTERANI; MENEGASSI, 2013, p. 225).

A última etapa recursiva da escrita compreende a reescrita, que pode ser definida como o momento em que o escritor reconstrói o seu texto, tendo em vista as observações feitas durante a revisão. Na escola, esse processo, além de ocorrer durante toda a construção do texto (em decorrência da revisão do próprio aluno ou de sugestões de um colega),

ocorre também após a escrita da primeira versão, em função da revisão e orientações dadas pelo professor.

Na reescrita, o autor de um texto realiza operações linguísticas que podem ser agrupadas em quatro tipos, conforme Fabre (1986, p. 69):

a) Adição ou acréscimo: pode referir-se à adição de um elemento gráfico, acento, grafema, sinal de pontuação, palavra, uma frase, uma ou mais frases.

b) Supressão: remoção sem substituir o segmento excluído. Pode abranger as diversas unidades, acento, grafema, sílaba, palavra, uma expressão, uma ou mais frases.

c) Substituição: supressão, seguida de substituição por um novo termo. Pode ser um grafema, uma palavra, uma expressão, uma frase ou conjuntos mais amplos.

d) Deslocamento: permutação de elementos, o que leva a alterar a sua ordem no encadeamento.

A escrita digital

Os ambientes digitais não trouxeram diferenças na forma como se processa a escrita. No trabalho com textos digitais, o que há são gestos diferentes daqueles que são utilizados na escrita “à mão”. Embora os gestos sejam diferentes, a produção de gêneros digitais requer as mesmas habilidades da escrita em outro meio.

Segundo Snyder (2009), não há uma ruptura entre impresso e digital; há uma continuidade. Afirmar que “o ambiente virtual não trouxe muitas alterações na forma de escrever” (ACRI, 2013, p. 19) implica reconhecer que na escrita digital estão presentes as mesmas etapas que são utilizadas na escrita não digital: planificação (ou planejamento), textualização, revisão e reescrita.

A produção de gêneros digitais exige uma série de habilidades que estão ligadas tanto ao processo da escrita

quanto à navegação no ambiente digital. Essas práticas relacionam-se ao que chamamos de letramento digital.

De acordo com Ribeiro (2008), letramento digital refere-se ao conjunto de habilidades que um sujeito necessita para a comunicação eficiente em um ambiente digital. Ainda conforme Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9), esse termo diz respeito ao “nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”.

Para a produção de textos digitais (e impressos), é imprescindível que o autor saiba utilizar outros modos semióticos em seu texto. Não se trata apenas de integrar outras semioses à linguagem verbal. Trata-se, antes, de utilizar diversos modos e recursos como formas de dizer o que se tem a dizer para a constituição de um todo significativo.

A escrita de hipercontos digitais

O hiperconto caracteriza-se como um gênero de natureza ficcional. Trata-se de uma narrativa em formato de hipertexto digital, que apresenta como características a interatividade com o leitor e a utilização de diversos modos (fotografias, desenhos, imagens em movimento, desenhos, vídeos, tipografia, sons diversos, músicas) ao texto verbal.

Um hiperconto permite que o leitor navegue pelo texto, escolhendo os rumos da narrativa, de acordo com as opções predeterminadas pelo(s) autor(es). Assim, a cada conflito presente na narrativa, o leitor se vê diante de *links* que lhe darão opções para a(s) continuidade(s) do enredo. Os diferentes desenvolvimentos da narrativa definidos previamente pelo(s) autor(es) podem ser visualizados tanto na mesma tela quanto em páginas diferentes.

Na escrita de um hiperconto, é preciso que o autor – dadas as especificidades do gênero – compreenda a

importância dos conflitos na narrativa; entenda a importância dos *links* no texto; saiba inserir esses *links*; compreenda a importância do uso de diversas linguagens; saiba inserir imagens, sons, vídeos, cores.

As múltiplas possibilidades de construção (estrutura) do texto e de combinação dos modos semióticos evidenciam a importância do planejamento e a recursividade de cada uma das etapas da escrita. O uso de diversas linguagens e as possibilidades de combinação dessas semioses configuram-se como as estratégias que o autor pode utilizar para a produção de significados. Segundo Barton e Lee (2015, p. 47), “as diferentes possibilidades de escrita são criadas pelas maneiras como as pessoas podem agir dentro das virtualidades dos espaços”, isto é, as diversas alternativas para se escrever um texto são geradas a partir do conhecimento das possibilidades e restrições de cada espaço de escrita.

Durante a produção de um hiperconto, é muito comum que se utilize a prática da **escrita colaborativa**, que pode ser definida, conforme Lowry *et al.* (2004), como um processo social que envolve duas ou mais pessoas que se comunicam, negociam, compartilham conhecimentos e descobertas com um objetivo comum: a produção de um texto.

Para se produzir um texto de maneira colaborativa não é necessário que os autores estejam presencialmente reunidos durante todo o processo. A interação entre eles pode ser feita *online*, através das tecnologias digitais da comunicação e da informação. O fato de estarem isolados (cada um em seu computador, por exemplo) não significa que a escrita seja individual.

A experiência em sala

O projeto de intervenção, no qual se inserem as oficinas de escrita que relato neste capítulo, foi realizado com alunos

do 8º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 13 e 16 anos, matriculados em uma escola pública do município de Contagem, Minas Gerais.

As atividades foram organizadas em 12 oficinas, que foram divididas em três módulos – leitura, leitura e produção e divulgação – totalizando 39 aulas de uma hora cada. Destas, seis aulas foram utilizadas para a produção da primeira versão dos hipercontos, e seis, para a reescrita dos textos.

No primeiro módulo, realizei cinco oficinas de leitura, interpretação e compreensão de contos e hipercontos, buscando a apropriação de características dos dois gêneros por parte dos alunos. Durante as aulas, analisei com a turma as propriedades estilísticas, temáticas e composicionais dos gêneros para que os alunos percebessem, de forma gradual, as condições de produção e circulação dos textos, bem como o caráter social e histórico dos gêneros.

O segundo módulo contou com a realização de uma oficina para produção inicial de hipercontos. Após a escrita da primeira versão, realizei mais quatro oficinas nas quais foram desenvolvidas atividades de leitura, interpretação, compreensão de contos e de hipercontos e análises linguísticas a respeito de aspectos gramaticais importantes para a produção do gênero em estudo. Ao longo dessas quatro oficinas, os alunos ainda revisaram e reescreveram seus textos. No terceiro módulo, realizamos a publicação e a divulgação dos textos em *sites*, redes sociais *online* e também nas salas de aula.

Resultados e discussões

As oficinas de produção e reescrita de hipercontos foram realizadas no laboratório de informática da escola, utilizando-se como ferramenta o Google Docs – um editor de textos gratuito para escrita colaborativa *online*, no qual

diversos documentos (textos, planilhas, apresentação de *slides*, formulários, desenhos e mapas) podem ser criados e compartilhados com o público ou com um grupo restrito de usuários. Há a opção de se permitir a edição ou apenas a visualização por parte dos colaboradores/leitores com quem se compartilham os documentos. A edição dos documentos pode ser feita a qualquer hora, em qualquer computador conectado à internet, e a ferramenta ainda mantém um registro cronológico de todas as atualizações feitas.

Para a produção inicial, foram necessárias seis aulas e outras seis foram utilizadas para a reescrita dos textos. Foram produzidos e publicados sete hipercontos: “Assalto ao Banco” (escrito por um grupo de quatro alunos); “A(s) História(s) de Arthur (escrito por um grupo de quatro alunas); “Um Barulho no Porão” (escrito por um grupo de cinco alunos); “Meu Doce Demônio” (escrito por um grupo de quatro alunos); “Desacertos da vida” (escrito por quatro alunas); “Quase Mortos” (escrito por quatro alunos) e “Os amigos e o inimigo” (escrito por uma dupla). Os textos encontram-se publicados no *site*: marcosletramento.wix.com/hipercontos. Neste trabalho, vamos analisar apenas o primeiro aqui citado, sob o ponto de vista do processo de produção, não apenas do resultado final.

Análise do hiperconto “Assalto ao banco”

“Assalto ao Banco” foi produzido por um grupo de quatro alunos, sendo três de quatorze anos e um de dezesseis. Esses estudantes apresentavam um histórico de pouco envolvimento na realização das atividades em todas as disciplinas, conforme relatos e registros dos professores da turma. O grupo se destacou por seu engajamento no Projeto, pois os quatro alunos participaram de quase todas as oficinas, o que se fez refletir no resultado obtido.

A equipe iniciou o planejamento do texto no dia 12/11/2014, apresentou a versão inicial em 03/12/2014 e concluiu a versão final no dia 17/12. Nesse mesmo dia (17/12), foi realizada a oficina de publicação dos hipercontos.

Os adolescentes, durante o planejamento, definiram um esquema do enredo: um grupo de amigos resolveu praticar um assalto a um banco e, para tanto, elaborou dois planos. Na primeira aula, os autores redigiram a introdução e decidiram que, a partir da aula seguinte, o grupo seria dividido em duas duplas e cada uma seria responsável por descrever um plano para o assalto ao banco.

De acordo com o planejamento e, seguindo as orientações constantes da proposta de produção, o grupo redigiu a introdução coletivamente; os planos para o assalto foram redigidos por duplas e, a partir dos conflitos iniciais, as duplas se dividiram, de forma que cada integrante se responsabilizou pela escrita de dois desfechos para o texto. Dessa forma, o texto seria dividido em 15 partes, devendo cada uma ser apresentada em uma parte.

Primeira versão

Após seis aulas, a primeira versão do texto – que deveria contar com 15 documentos – foi apresentada em cinco partes, assim divididas:

- 01 documento contendo a introdução e um plano para o assalto;
- 01 documento com parte do desenvolvimento do plano 1 e dois finais;
- 01 documento com parte do desenvolvimento do plano 1 e um final;
- 01 documento com um final;
- 01 documento com o segundo plano e seus desdobramentos (quatro finais).

Os alunos não inseriram *links* para as páginas do hiperconto. O texto, que é composto por quinze partes, foi apresentado em apenas cinco documentos. Somente um pequeno espaço em branco separava uma parte da outra. Dessa forma, o texto ficou desorganizado e confuso. Em um dos documentos, havia dois *links* e, nos demais, os alunos apenas sublinharam os itens nos quais deveria haver as ligações para outras páginas. Os integrantes do grupo apresentaram um bom enredo; no entanto, a falta de organização na estrutura do hiperconto impossibilitava a leitura e a compreensão do texto.

Nessa versão inicial, foram utilizadas apenas duas imagens, sendo que uma delas apresentava incoerência com o texto verbal. Outro problema encontrado refere-se aos diversos estilos de escrita nas diferentes partes do hiperconto, o que evidenciava o fato de o texto ter sido produzido por quatro pessoas.

Para orientar os alunos no processo de reescrita, utilizei dois tipos de revisão: indicativa e textual-interativa (RUIZ, 1998). Dessa forma, além das indicações de problemas pontuais nos textos, redigi diversos bilhetes com observações, questionamentos e orientações para os alunos. Dentre os erros que indiquei para os alunos, citam-se: problemas de ortografia, acentuação gráfica, pontuação, concordância verbal, coerência e problemas de referência. Escrevi também observações a respeito da construção composicional do gênero hiperconto e das possibilidades e limitações de uso de diferentes modos semióticos na composição do texto.

Durante as primeiras reescritas, o hiperconto “Assalto ao banco” foi apresentado com a seguinte estrutura:

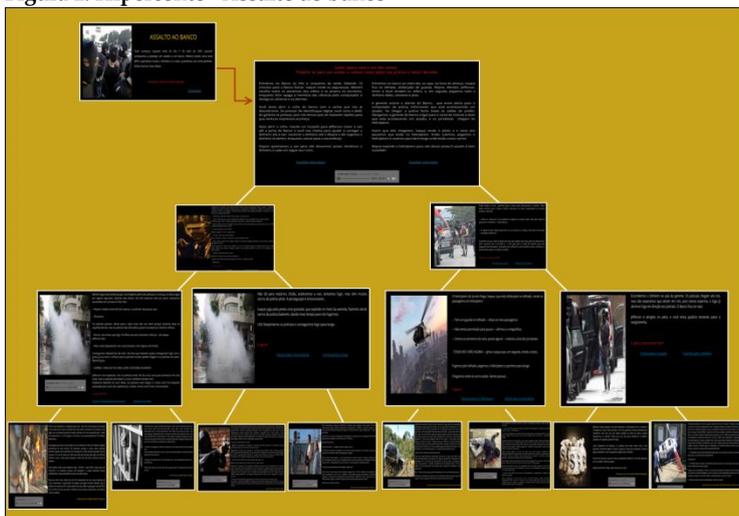
Figura 1: Estrutura do hiperconto “Assalto ao banco”



Fonte: Reelaboração do autor, baseado em Santos (2015, p. 89).

A versão final do texto foi entregue no dia 17/12, com a seguinte estrutura:

Figura 2: Hiperconto “Assalto ao banco”



Fonte: Santos (2015, p. 109)

Durante as reescritas, os autores inseriram imagens, sons diversos, músicas e cores nas produções. Também decidiu-se acrescentar uma página no texto, na qual constaria o título, uma imagem e uma introdução com um convite para o leitor: “Participe conosco deste assalto”, seguido de um *link* para os dois planos para a realização do roubo.

Todas as páginas do hiperconto apresentam um fundo na cor preta, enquanto nos textos verbais foram utilizadas as seguintes cores: branco, azul, vermelho e amarelo. No modo verbal, aparecem destacadas as partes em que a interação com o leitor demanda deste uma ação (fazer uma escolha quanto aos rumos da narrativa). Nessas frases o texto aparece na cor vermelha. Confere-se um destaque também aos *links* que dão acesso ao desenvolvimento da história por meio do uso da cor azul e do sublinhado, recursos comumente utilizados para indicar a presença de *links* em hipertextos digitais.

Na segunda página, foram incluídas as seguintes frases: “Leitor, agora você é um dos nossos... Prepare-se para nos ajudar a colocar nosso plano em prática e tomar decisões”. Essas frases se destacam pelo uso da cor vermelha, contrastando com o fundo preto da página e com a cor branca presente no restante do texto. Nessa página, enquanto o leitor conhece os dois planejamentos disponíveis para o assalto, tem-se o áudio de uma música, “Artigo 157”, em cuja letra se repete a frase “Hoje eu sou ladrão, artigo 157” (Racionais MC’s). De acordo com os alunos, essa música, além de tratar de assuntos relacionados com o texto (Artigo 157 do Código Penal Brasileiro, que trata dos furtos e roubos), ajudaria o leitor-personagem a “entrar no clima do texto”, podendo se identificar como um ladrão, uma vez que, ao clicar no primeiro *link*, o leitor está concordando em participar de um assalto, tornando-se, então, uma das personagens do hiperconto. Essa identificação do leitor como assaltante é reforçada através da música, o que demonstra a compreensão que os alunos tiveram a respeito da necessidade

de as outras linguagens serem parte do hiperconto, ao gerar novos significados e estabelecer efeitos de sentido para o texto.

A percepção da necessidade da utilização de diversos recursos semióticos para a construção de efeitos de sentidos demonstra o desenvolvimento de habilidades específicas que foram trabalhadas ao longo das oficinas do Projeto. Verifica-se esse domínio desde a escolha das cores que seriam utilizadas no *site* até as imagens e sons presentes nos textos.

É importante ressaltar que, em algumas partes dos hipercontos, os alunos optaram por não utilizar determinados modos semióticos. Durante a reescrita, antes da inserção de imagens e sons, os grupos discutiram em quais partes dos textos seriam utilizados esses elementos. Dessa forma, em algumas páginas, há textos verbais, imagens e sons, enquanto, em outras, utilizaram-se textos verbais e imagens. Essa escolha, além de demonstrar o entendimento de que tanto a presença quanto a ausência de outras linguagens produzem efeitos de sentido no hiperconto, também evidencia a compreensão de que textos produzidos colaborativamente devem manter coerência em seu estilo.

Merece destaque o uso de diversos sons (como de hélice de helicóptero, tiros, sirenes, dentre outros) e músicas ao longo do texto. Além do rap “Artigo 157”, já referido acima, outras canções foram inseridas no texto. Tais músicas parecem fazer uma trilha sonora enquanto se lê o desenvolvimento da narrativa e lembram cenas de filmes de ação. As escolhas dos produtores do texto confirmam a afirmação de Hayes (2009, p. 21), para quem a literatura digital “é movida pelos motores da cultura contemporânea, especialmente jogos de computador, filmes, animações, artes digitais, desenho gráfico e cultura visual eletrônica”.

Tanto a inserção de outras linguagens (e até mesmo o não uso destas) em algumas partes do texto quanto a

intertextualidade com outros produtos culturais indicam o desenvolvimento dos multiletramentos.

Dentre as operações realizadas durante a reescrita, destaco o uso, conforme Fabre (1986), de mecanismos de substituição (os alunos substituíram grafemas, palavras, expressões, frases e/ou trechos e imagens), adição (foram inseridos novos grafemas, sinais de pontuação, acentos gráficos, palavras, frases, imagens e sons) e supressão de elementos (foram retirados grafemas, sinais de pontuação, acentos, palavras e frases inteiras).

As análises das produções dos alunos me permitem afirmar que os participantes do projeto desenvolveram os multiletramentos e ainda compreenderam: o gênero hiperconto em suas três dimensões – forma composicional, unidade temática e estilo; a estrutura e os elementos da narrativa; as características do gênero hiperconto; a necessidade da utilização de outras linguagens para a construção desse gênero; a importância das decisões tomadas pelo autor de um texto quanto às informações que devem ser explícitas e às que podem ficar implícitas; a importância da inferência durante a leitura e o valor da escrita colaborativa e da consciência de grupo.

Além do texto “Assalto ao banco”, foram publicados no dia 17/12/2014, conforme já dito acima, outros seis hipercontos. Na página seguinte, apresento imagem da página principal do *site* que foi criado para a publicação das produções dos alunos.

Figura 3: Site “Hipercontos digitais”



Fonte: <marcosletramento.wix.com/ hipercontos>

Considerações finais

O trabalho integrado com contos e hipercontos possibilitou o desenvolvimento de habilidades importantes para o trabalho com as multiplicidades cultural e de linguagens presentes em textos contemporâneos e despertou o interesse dos alunos para a realização de atividades de leitura e escrita de textos reais, que considerem as condições de produção e circulação dos gêneros.

De acordo com as análises feitas e com os textos produzidos, posso afirmar que o trabalho de leitura e produção de hipercontos – dadas as características desse gênero – favorece o desenvolvimento dos multiletramentos dos alunos. Ao integrarem imagens, sons variados, cores e outros elementos multimodais à linguagem verbal para a

construção de sentidos, os alunos desenvolvem habilidades imprescindíveis para ampliarem suas práticas de letramento.

A cor preta, os sons, as imagens e também o modo verbal contribuíram para dar um aspecto sombrio ao texto, à semelhança da forma como a indústria cinematográfica explora os recursos disponíveis para prender a atenção e provocar reações sensoriais no interlocutor.

A produção colaborativa de hipercontos multissemióticos nos ambientes digitais revelou manifestações culturais próprias do contexto social dos alunos, e a integração desses produtos multiculturais formou um todo significativo (os hipercontos digitais), que indica, por sua complexidade, os multiletramentos.

Referências

ACRI, M. C. *Escrita colaborativa e letramento digital: coautoria em ambiente virtual*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2013.

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. *Código Penal*. Brasília, 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm> Acesso em: 05 de jul. 2015.

BRASIL. SEF/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação e de Desportos Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: MENDONÇA, M.;

BUNZEN, C. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAVALCANTI, J. R. *Professor, leitura e escrita*. São Paulo: Livraria Saraiva, 2010.

COSCARRELLI, C.V.; RIBEIRO, A.E. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée*, v. 62, p. 59-79, avril-juin, 1986.

HAYES, K. *Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário*. Trad. Luciana Lhullier e Ricardo Moura Buchweitz. São Paulo: Global, 2009.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. 2.reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

LOWRY, P. B.; CURTIS, A. ; LOWRY, M. R. Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. *Journal of Business Communication*, p. 66-99, 2004. Disponível em: <<http://pagesperso.lina.univ-nantes.fr/~molli-p/pmwiki/uploads/Internal/taxonomy.pdf>> Acesso em: 05 jul. 2017.

MANO, Brown. *Artigo 157*. Intérprete: Racionais MC's. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wUKAdfaNGjM>> Acesso em: 16 jul. 2017.

MENEGASSI, R. J. *Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto*. 1998. Tese (Doutorado em Letras)–Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 1998.

MOTERANI, N.G.; MENEGASSI, R.J. Aspectos linguístico-discursivos na revisão textual-interativa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v. 52, n. 02, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132013000200003&script=sci_arttext> Acesso em: 10 jul. 2017.

RIBEIRO, A. E. *Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais*. 2008. Tese. (Doutorado

- em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- RUIZ, E. M.S.D. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- SANTOS, M. C. *Entre contos e hipercontos: uma proposta de trabalho integrado para o desenvolvimento dos multiletramentos*. 2015. 287 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Trad. Maria Augusta de Matos; Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 7. ed. São Paulo: Globo, 1995.
- SNYDER, I. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAUJO, J. C.; DIEB, M. (Org.) *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 23- 46.
- SPOLDERS, M.; YDE, P. O comportamento de escritores principiantes na revisão de seus textos – algumas implicações educacionais. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 45-57, dez. 1991.

INTERLOCUÇÃO ENTRE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DE CARTAS

Antônio Nunes da Silva Neto

Considerações iniciais

Este trabalho surgiu pela necessidade de uma escrita efetiva dos alunos. Em 2016, voltei a trabalhar com o ensino fundamental, após alguns anos. Eram duas turmas de 6º ano de uma escola pública estadual da periferia de Belo Horizonte. Uma era composta de alunos na faixa etária e outra, de alunos de idade mesclada. Fazia parte do meu planejamento anual o trabalho com gêneros textuais variados e, entre os diversos gêneros desenvolvidos, trabalhou-se também o gênero carta. Uma das práticas correntes na escrita de textos em sala de aula é a ficcionalização proposta aos alunos. O desafio principal naquele ano era criar uma escrita real, envolvendo alguém diferente do professor que pudesse receber, ler e responder ao texto do aluno. Esse movimento de escrita e leitura legitima a autonomia e o processo de autoria do aluno, concedendo-lhe a oportunidade de exercer o seu papel social no mundo das palavras. Através de debates no curso de Ensino de Língua Portuguesa em Discussão (ELPD), surgiu a ideia de se fazer um intercâmbio de cartas, durante o ano, entre as minhas duas turmas de 6º ano e uma turma, também de 6º ano, do professor Vítor Hugo, e outra de 7º ano, da professora Sandra Maura, docentes também participantes do curso. Uma das turmas correspondentes com uma das minhas era de 6º ano, também de uma escola pública estadual da periferia de Belo

Horizonte, enquanto a outra era de 7º ano e se localizava na zona sul da capital, embora recebesse alunos de comunidades vizinhas ao centro.

Tomar o gênero carta para um trabalho prolongado com as turmas parece, inicialmente, obsoleto, tendo em vista as diversas opções de comunicação através das redes sociais. Aqui, surgem dois pontos importantes a serem considerados. O primeiro é a idade dos alunos, a qual não permite o incentivo de uso das redes sociais para a comunicação entre alunos de outra escola. O segundo é o fato de as cartas terem um papel especial na formação de gêneros, incluindo os que circulam em jornais ou em outros periódicos (BAZERMAN, 2005). Assim, o trabalho com cartas torna-se atual e é complementado com outros gêneros trabalhados durante o ano.

Ao escrever as cartas, os alunos entram em contato com o universo da comunicação e tanto se reconhecem ao narrarem sua própria história como reconhecem o universo da escrita e suas possibilidades textuais e sociais, perceptíveis em uma narrativa de um fato, como a ida a um parque com a família, por exemplo. Assim, ao mesmo tempo em que o aluno está escrevendo uma carta, está escrevendo também uma notícia, relatando-a, ou narrando-a, de acordo com a sua habilidade e capacidade de leitura de mundo. De uma ou de outra forma, está ele em contato com o jogo simbólico do real. Esse manejo de escrita encontra acomodação em Bazerman (2005), ao afirmar que

Os gêneros nos ajudam a navegar dentro dos complexos mundos da comunicação escrita e da atividade simbólica, porque, ao reconhecer uma espécie de texto, reconhece muitas outras coisas sobre a situação social [...], as atividades propostas, os papéis disponíveis ao escritor e ao leitor, os motivos, as ideias [...] e o lugar onde isso tudo pode caber em nossa vida (BAZERMAN, 2005, p. 84).

O reconhecimento de si na escrita, por mais tenra que seja, dá ao escrevente uma autonomia que pode ir adquirindo feição de robustez à medida que a prática vá se tornando intensa e prolongada. No caso do projeto de Troca de Cartas, a escrita e a leitura estão intimamente associadas, uma vez que, ao receber a carta de um aluno correspondente e lê-la, o leitor se sente logo estimulado a responder a ela. Dessa maneira,

As cartas, comparadas a outros gêneros, podem parecer simples por serem tão abertamente ligadas às relações sociais e a escritores e leitores particulares, mas isso só significa que elas nos revelam clara e explicitamente a sociabilidade que faz parte de toda a escrita (BAZERMAN, 2005, p. 99).

O projeto das cartas entre os três professores ajudou muito no processo de escrita e leitura dos alunos, que, certamente, encontraram endereços antes inimaginados.

Antes de se fazer o relato da experiência com o trabalho de Troca de Cartas, convém fazer uma breve reflexão sobre produção textual.

Produção de textos

Geraldi (1997) aponta cinco itens básicos para uma produção textual. Segundo ele,

[...] para se produzir um texto [em qualquer modalidade] é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Por uma questão didática, vamo-nos ater apenas aos três primeiros itens. Ter o que dizer (a) significa dar ao aluno a oportunidade de ele contar sua experiência de vida. Assim, ele se constitui autor de sua própria história e leva para a escola um conhecimento que ela não tem. A experiência individual passa a ser o objeto e o ponto de partida para a reflexão. Nesse sentido, a ação educativa se estabelece através das ampliações de perspectivas que a história individual permite (GERALDI, 1997).

Todo ato de fala, por mais simples ou desprezioso que seja, tem uma razão para acontecer (b). Mesmo em situações em que a intenção seja manter a conversação, a chamada linguagem fática, existe um motivo, um propósito para sua realização. Segundo Geraldi (1997), “[...] um projeto de trabalho [...] somente se sustenta quando os envolvidos [...] encontram motivação interna ao próprio trabalho a executar” (GERALDI, 1997, p. 162-163).

Uma das práticas correntes nas ações pedagógicas é a ficcionalização de interlocutores nas produções de textos propostas aos alunos. No entanto, para Geraldi (1997), a definição de um *projeto de produção de textos* que envolva interlocutores reais torna-se importante (c). Dessa forma, o aluno sente-se motivado a escrever, uma vez que o seu texto não servirá apenas para ser avaliado pelo olhar clínico do professor, mas terá uma destinação de interação real com um interlocutor efetivo. A partir daí, as relações que se estabelecem entre os interlocutores determinam o processo de escrita. Menegassi e Lima (2016), ao fazerem uma análise do interlocutor na perspectiva bakhtiniana, afirmam que os interlocutores têm um papel de elemento representativo social. Por isso, para esses autores, o discurso emerge das relações sociais que os sujeitos mantêm. Assim, “Essa aceção de discurso pressupõe o direcionamento da comunicação sempre para o outro, que, por sua vez, passa a

ser requerido na atividade discursiva e dela passa a fazer parte” (MENEGASSI; LIMA, 2016, p. 291).

Esse envolvimento mútuo de locutor e interlocutor faz com que os papéis sociais de ambos se estabeleçam no ato de enunciação. No caso da escrita de cartas, essa “[...] interação discursiva possibilita uma aproximação entre o locutor e o interlocutor de modo que ambos se reconheçam no texto escrito” (MENEGASSI; LIMA, 2016, p. 304). Esse processo de simbiose discursiva determina o olhar do locutor, que elabora o seu processo de enunciação a partir do meio social em que ele e o interlocutor se inserem, pois “[...] a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (MENEGASSI; LIMA, 2016, p. 292).

A presença do interlocutor no texto requer um comprometimento do locutor com a voz do interlocutor, uma vez que se estabelece um processo de interação entre os dois. O discurso, aqui, está orientado a outro, que, de certa forma, define o que vai ser dito. Por isso,

A produção do gênero epistolar não está mais estancada na figura da elaboração de um discurso longe de uma situação social, ou então meramente ficcional. Sua elaboração requer um viés de discurso comprometido com o falar para alguém sempre marcado pela interação no discurso (MENEGASSI; LIMA, 2016, p. 296).

A produção textual, assim estabelecida, configura a ação do locutor, apontando-lhe o caminho da enunciação e dando-lhe o norte de sua produção. A escrita e o discurso vão depender do “público-alvo” escolhido pelo locutor. Mesmo quando o seu interlocutor não for conhecido pessoalmente, o contexto em que se inserem regula o processo de enunciação, pois ambos, locutor e interlocutor, desempenham papéis sociais.

A experiência em sala de aula

A primeira iniciativa para o trabalho com cartas era saber quem entre os alunos já havia tido contato com esse gênero, ou havia presenciado isso na família. Por isso, em uma aula inicial em que se ia trabalhar esse gênero, foram feitas as seguintes perguntas aos alunos:

a) Quem já recebeu, ou já mandou cartas?

b) Algum de vocês já viu alguém na família receber ou enviar cartas?

Aproximadamente, três alunos de cada turma já haviam recebido ou enviado cartas. Outros haviam visto alguém da família recebê-las ou mandá-las, e alguns tinham estudado esse assunto em sua escola de origem. O fato é que poucos já haviam tido contato com esse gênero textual.

Tornava-se importante, então, para iniciar o trabalho, fazer uma verificação sobre quem entre eles tinha o domínio da estrutura da carta, além de verificar se tinham argumentos/assuntos para apresentar na escrita. Pedi, então, que cada aluno escrevesse uma carta de apresentação ao professor, tarefa que se tornou árdua a quase todos eles. Quase todas as cartas vinham “faltando pedaços”: umas estavam sem local e data ou vocativo; outras, sem saudação, despedida ou assinatura. Os assuntos também não traziam novidade e se restringiam ao nome, idade e ao ano em que o aluno estava. Uma ou outra abordavam preferências, gostos, situação de que os alunos gostavam ou lugares visitados. Entretanto, essa ausência de assunto é compreensiva, considerando o contexto em que se davam as relações naquele momento: era o início do ano, os alunos não conheciam bem o professor e, portanto, poderiam não querer se expor a um desconhecido, revelando suas preferências.

O trabalho teria, então, de começar pela apreensão da estrutura formal da carta. Preparei material que atendesse a

esse propósito. Em uma das aulas seguintes, entreguei a cada aluno a cópia de uma carta pessoal, retirada de um livro de 6º ano. Pedi que identificasse nela os dados de sua estrutura: local e data, vocativo, saudação e despedida. O material trazia também a representação de um envelope preenchido frente e verso, o que facilitou a identificação de remetente e destinatário. Utilizamos uma aula para a orientação dos aspectos formais da carta e para a análise do conteúdo dela. A falta de domínio desses aspectos apresentada pelos alunos é compreensível, pois não podemos perder de vista que eram alunos de 6º ano e que, em sua quase totalidade, não tinham contato com cartas. Além disso, em época de utilização efetiva de redes sociais, esse gênero fica quase esquecido.

Enquanto se dava o trabalho das cartas, soube, através do grupo ELPD, de um projeto de filatelia desenvolvido pelos Correios em parceria com escolas, através do qual a instituição visitava o ambiente escolar para fazer apresentação aos alunos sobre a história dos selos. Procurei os Correios e acertamos a visita. Essa visita foi enriquecedora para os alunos, uma vez que o trabalho dos Correios não se restringia apenas à história dos selos, dada a amplitude do projeto. O material de distribuição e publicidade ia desde revistinhas até coleção de selos. Foi reservada uma aula para conhecimento e manejo desse material, e os alunos começaram a fazer sua própria coleção, trocando selos entre si, ou até mesmo comprando-os uns dos outros. Preparei uma aula para explorar esse material, e os alunos resolveram as tarefas e desafios da revistinha, que iam de jogos das sete diferenças até labirintos, passando por figuras para colorir. Esse projeto aconteceu nas três escolas participantes do projeto Troca de Cartas.

Nesse ponto do projeto, alguns alunos já dominavam a estrutura da carta pessoal, mas a maioria ainda precisava de auxílio. Havia também o problema da falta de conteúdo, que

precisava avançar. Nas primeiras aulas do ano, trabalhei com eles vários textos retirados de um livro didático e que abordavam o tema diferenças. A unidade 1 do livro didático da editora Moderna (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012) trazia como título “Mudanças e transformações”. Era a xilogravura do trabalho “Metamorfoses”, de Maurits Cornelis Escher, ressaltando as transformações por que passam os indivíduos. O capítulo 1 dessa unidade, cujo título era “Está tudo tão diferente!”, apresentava imagens da metamorfose de uma borboleta, além de tirinhas e texto cujas temáticas eram mudanças e diferenças a que se submetem os alunos que saem do 5º ano e entram no 6º ano. Aproveitei esse assunto para trabalhar com os discentes as diferenças pelas quais eles estavam passando naquele momento. Fizemos, juntos, um levantamento dessas diferenças e montamos um quadro.

Quadro 1: Diferenças entre níveis de ensino

Escola anterior	Escola atual
- Escola pequena, com poucas turmas	- Escola grande, com 21 turmas
- Número pequeno de alunos circulando no intervalo	- Número grande de alunos circulando no intervalo
- Quantidade de professores: três	- Quantidade de professores: nove
- Cadernos e livros em pequena quantidade	- Cadernos e livros em grande quantidade
- Professor-referência: um	- Inexistência de professor-referência
- Professores no turno: um ou dois	- Professores no turno: de três a cinco

FONTE: Produção do autor.

A partir desse quadro, o aluno tinha ferramentas para desenvolver o seu texto de forma mais elaborada e prender a atenção do leitor de sua carta. Poderia, ainda, escrever sobre

como ele se sentia ao viver aquele momento de mudança, além de falar sobre suas preferências, gostos e lugares visitados.

O trabalho se desenvolveu no decorrer do ano. À medida que as trocas de cartas iam acontecendo, os interlocutores iam se tornando mais comprometidos um com o outro, pois o processo de determinação do discurso ia se concretizando. Após cada turma das três escolas ter recebido uma carta, o processo de enunciação ia se configurando e se determinando. Já havia, ali, um comprometimento naquilo a se dizer, pois os diálogos/conversas de uma carta anterior já determinavam a enunciação das cartas posteriores. Segundo Menegassi e Lima (2016, p. 295),

[...] o interlocutor é quem define o discurso e as marcas de valoração e esse processo é decorrente da interação que há na efetiva realização do texto escrito em que os sujeitos se reconhecem por meio do discurso.

Além disso, os acontecimentos que se davam no dia a dia serviam de conteúdo para o estabelecimento do discurso. No primeiro semestre, agendei com indígenas de algumas aldeias uma visita à escola. Eram a Aldeia Velha e Aldeia Coroa Vermelha, ambas de Porto Seguro-BA, a Aldeia Indígena de Açucena-MG, a Aldeia Baixa da Índia Alexandra, de Ibimirim-PE e uma aldeia do Rio Grande do Sul. São aldeias das tribos Pataxó, Guarani e Kambiwá. Esses indígenas se reúnem em algumas cidades brasileiras, para divulgar o seu trabalho de artesanato e, principalmente, a sua cultura e a sua situação atual na sociedade brasileira. Apresentam um histórico da aldeia, danças e rituais, além da interação que fazem com os alunos, curiosos de saber mais sobre a vida daqueles remanescentes dos primeiros povos brasileiros.

Por ocasião dessa visita, pedi aos alunos que fizessem um levantamento da cultura de algumas tribos indígenas. O trabalho consistia em fazer consultas sobre hábitos, tradição e

rituais das etnias. Coincidentemente, a professora Sandra Maura também trabalhou com a turma dela a cultura e a vivência das tribos *Krenak*, *Aranã*, *Kaxixó*, *Xucuru-Kariri*, *Xacriabá*, *Maxacali*, *Pankararu* e *Pataxó*. Um dos resultados do trabalho da professora foi a escrita de uma carta enigmática com acróstico aos meus alunos.

O ano de 2016 também foi de Olimpíada no Brasil. A tocha olímpica passou em visita por várias cidades brasileiras e sua chegada a Belo Horizonte foi recepcionada por várias instituições, incluindo escolas. A escola onde trabalho participou dessa recepção, e um dos alunos foi selecionado para carregar a tocha olímpica durante uma parte do percurso feito na cidade. Por isso, a escola teve o direito de receber, dias depois, uma réplica da tocha, para ser apresentada à comunidade escolar e ficar em exposição aos alunos. Reservou-se um dia para que ela fosse apresentada a cada turma no pátio da escola, o que se tornou em um fato importante para muitos alunos, que a carregavam por alguns passos, e em um momento de sessão de fotos.

Naquele ano, também, a escola participou pela primeira vez do projeto Identidades Musicais promovido pelo Sesc. As escolas se inscrevem e concorrem em uma seleção feita pelo Sesc. Aquelas selecionadas passam a participar do projeto, que consiste em trabalhar dois temas por semestre, definidos por aquela entidade. Naquele ano, no primeiro semestre, os temas foram Estilo Brega e Anos 80. Os professores participam, no Sesc, de uma apresentação de duas bandas, cada uma específica de um tema, recebem *folders* com as orientações e o regulamento e desenvolvem o tema na escola com os alunos. Posteriormente, as duas bandas vão à escola se apresentar, momento em que os alunos expõem os seus trabalhos e se caracterizam de acordo com o tema trabalhado. No segundo semestre, os temas foram *Black Music* e Maracatu.

Todos os alunos das duas turmas de 6º ano participaram do primeiro e do segundo momentos, ou seja, da apresentação dos indígenas e da exposição da tocha olímpica, e alguns vivenciaram o terceiro momento, que foi a apresentação das bandas musicais, visto que este aconteceu, nos dois semestres, em outro turno, ao qual poucos alunos puderam comparecer.

Ao retornar à sala de aula, após a realização de cada evento na escola, havia uma discussão e comentários, pois os alunos sentiam o desejo e a necessidade de falar daquela experiência vivenciada. Comentavam sobre a maneira como os indígenas dançavam, a disciplina nas ritualizações, sobre o artesanato, sobre os adornos usados por eles e até sobre a linguagem utilizada nos cantos, bem como sobre a beleza e a forma da tocha olímpica, além de falarem de alguma música brega ou dos anos 80 que um ou outro conheciam, pois diziam que os pais ouviam em casa.

Esses acontecimentos passavam a ser importantes conteúdos que os alunos podiam utilizar na escrita das cartas aos seus correspondentes. Nas discussões feitas para o levantamento de assuntos a serem tratados nas cartas, falava-se sobre os eventos como pontos a serem abordados. Para a escrita da última carta, já em novembro, discutiu-se sobre a satisfação de se ter correspondido com o colega e a expectativa de fim de ano e de aprovação no ano letivo.

Uma das preocupações no início do trabalho era como enviar as cartas. Pensou-se em se fazer a entrega diretamente aos professores nos encontros do grupo ELPD. Por outro lado, considerou-se que, enviadas pelos Correios, os alunos as receberiam com selo e com carimbo, o que tornaria ainda mais real e oficial a troca de correspondências. Surgia, aí, outro problema: como conseguir recursos para custear a despesa de postagem, uma vez que a escola não dispunha, em um primeiro momento, de verba para esse fim e não se

podia contar mais com o meio da carta social, programa dos Correios antes aberto ao público e que sofrera restrições, atendendo, agora, apenas às famílias beneficiárias do programa Bolsa-Escola. Em conversa com o gerente de uma agência dos Correios, foi possível conseguir exceção e aquela agência patrocinou o envio da primeira remessa de cartas dos alunos. Para as outras remessas, a Secretaria de Estado da Educação/MG já pôde destinar verba para as despesas.

Com envelopes selados e carimbados, tornava-se mais oficial a correspondência entre os alunos. A entrega da primeira remessa de cartas que chegou para os meus alunos foi feita de forma bem peculiar. Um funcionário da escola conseguiu um uniforme de carteiro e foi às duas turmas fazer a entrega das cartas, chamando pelo nome um a um dos alunos. Às vezes, a entrega era feita pelo professor em sala de aula mesmo. Houve uma ocasião em que os alunos foram levados ao pátio da escola, para receberem as cartas. Em todas as entregas, após a leitura de sua carta, cada um queria ler a do colega e trocar as experiências. Era comum fazerem rodas e trocarem as cartas entre si. Sempre que era encaminhada uma remessa de nossas cartas aos Correios, nas aulas seguintes, era frequente a pergunta dos alunos se as cartas dos correspondentes já haviam chegado à nossa escola. Eles ficavam muito ansiosos para recebê-las.

Análise de algumas cartas

A escrita das cartas era feita sempre em sala de aula, antecedida de uma discussão coletiva para levantamento de assuntos que poderiam figurar no texto, embora se ressaltasse que os alunos poderiam incluir assuntos que considerassem interessantes para dizer ao seu interlocutor. Foi feita uma amostra da última produção dos alunos, já no fim do ano, da qual se extraíram três cartas, transcritas a

seguir — cartas numeradas de 2 a 4. Foi feito também um extrato de uma produção intermediária dos alunos da professora Sandra Maura, da escola da zona sul, também reproduzido abaixo — cartas numeradas como 1 e 5. Não se fez seleção das cartas de uma de minhas turmas e nem da turma do professor Vítor Hugo por falta de arquivo. Os textos de 2 a 4 foram transcritos da forma como foram escritos, com grafia e pontuação preservadas. Os textos 1 e 5 sofreram revisão de seus autores em virtude da publicação na Jornada Literária da Prefeitura de Belo Horizonte, e todos têm a divulgação autorizada pelos autores e seus responsáveis. Os nomes reais foram omitidos, utilizando-se, aqui, letras ou pseudônimos como identificação dos autores.

As cartas foram selecionadas por apresentarem mobilidade de assuntos que reforçam a inscrição dos interlocutores nos textos, os quais passam a se reconhecer pelo discurso (MENEGASSI; LIMA, 2016) já produzido em correspondências anteriores. Os textos em análise apresentam uma série de elementos que evidenciam a presença dos interlocutores como determinantes no processo de enunciação e a forma como eles estabelecem um reconhecimento no texto escrito. A amostra das cartas aqui transcritas evidenciou uma questão interessante, que foi a alternância entre o discurso do contexto escolar e o discurso de cunho particular, pessoal ou familiar.

Carta 1 (C1)

Olá, A.!

Você falou que gosta de creme de chocolate com avelãs. Depois de receber a sua carta, falei com minha mãe e ela comprou para mim. Agora somos dois que gostamos muito desse creme.

Quando formos nos encontrar, tento levar para você uma receita caseira dele que minha mãe aprendeu a fazer. Eu gosto muito de jogar. Meus amigos dizem que sou legal. Minhas primas me chamam de chato, então estou dividido. Bom, como você me apresentou algo legal, estou enviando uma coisa que eu descobri na escola. Irei fazer um enigma para você tentar descobrir o que é. Não posso dar dicas, mas abaixo você irá descobrir.

Pernambuco é nossa origem.

Antes éramos muitos.

Nós estamos em Minas.

Kit médico nosso são frutas.

Além de poucos, pouca terra.

Rodamos no Vale do Jequitinhonha.

Atualmente, somos um dos oito grupos mineiros.

Rápidos, ligeiros.

Um obstáculo para nós é a seca.

Tchau!

Che, 7º A

Carta 2 (C2)

Belo Horizonte, 4 de novembro de 2016

Boa tarde, Che

Tudo bem?

Bom o seu enigma foi muito legal, descobri o enigma é Pankararu. E você já tá ansioso para o Natal e Ano novo?

Eu estou muito ansiosa para o natal e ano novo e também para passar de ano, mas tá tudo bem.

Quero que chega o próximo ano para comprar os materiais escolares.

E você tá gostando das cartas? Vocês aí ficam ansiosos para receber as suas cartas?

Então foi isso, thau!

A.

A C1 e a C2 são sequenciais, ou seja, os dois autores se correspondiam entre si. Nelas, aparece claramente essa mescla de discurso entre A. e Che. O discurso escolar se evidencia quando Che diz: “[...] estou enviando uma coisa que aprendi na escola”. Trata-se de um enigma sobre tribos indígenas, trabalho feito pela professora Sandra Maura e já mencionado aqui. Na resposta a Che, A. se reporta a esse mesmo tipo de discurso ao dizer: “Bom o seu enigma foi muito legal, descobri o enigma é Pankararu”. Mas logo em seguida, A. alterna para o discurso pessoal ao perguntar a Che se ele estava ansioso para as festas de fim de ano: “E você já tá ansioso para o Natal e Ano novo?”.

Em C1, Che também apresenta um discurso fora do contexto escolar. O trecho é o seguinte: “Você falou que gosta de creme de chocolate com avelãs. Depois de receber a sua carta, falei com minha mãe e ela comprou para mim. Agora somos dois que gostamos muito desse creme”. Além de ser um discurso de cunho particular, esse trecho é também uma retomada de discursos presentes em cartas anteriores, pois o texto da carta começa com a frase “Você falou que gosta de creme de chocolate com avelãs”. E, logo abaixo, há outra referência a um discurso anterior: “[...] como você me

apresentou algo legal, [...]”, em que os verbos *falar* e *apresentar* no passado, aqui, *falou* e *apresentou*, reportam-se a discursos já referidos anteriormente. Neste último caso, o autor retoma uma comunicação já realizada e agora apenas mencionada, uma vez que já são do conhecimento dele e de seu correspondente as conversas inscritas em cartas anteriores. É retomada apenas a ideia, pois o interlocutor é capaz de recuperar o texto em sua forma completa, já que ambos estão inseridos no discurso enunciativo. Além disso, esses trechos revelam que a “conversa” entre os alunos se estende de uma carta para outra e provoca um envolvimento familiar a partir da comunicação entre eles. Che diz que “Depois de receber a sua carta, falei com minha mãe e ela comprou para mim”. São as experiências trocadas entre os interlocutores e os gostos e preferências de uns fazendo parte e se materializando na vida de outros.

O ato da reiterada escrita tece muitos matizes discursivos, que vão construindo a imagem do autor das palavras. Entre discurso escolar e discurso pessoal, avaliação de processos e discurso familiar surge também um discurso da construção da própria imagem. É o que ocorre em C1, quando o autor da carta mostra como ele é visto pelos outros. Entre discurso de culinária e enigma indígena, o autor diz como fica dividido diante da opinião dos outros sobre a construção de sua imagem: “Eu gosto muito de jogar. Meus amigos dizem que sou legal. Minhas primas me chamam de chato, então estou dividido”. Essa diversidade de discurso faz com que o locutor se inscreva e construa sua identidade ao seu interlocutor.

Carta 3 (C3)

Belo Horizonte, 4 de novembro de 2016

B Olá,

E ai tava querendo falar com você sobre fim do ano. Ontem recebi meu boletim passei em tudo menos em geografia falta 5 pontos. Adorei esse ano ganhei 3 melhores amigos e estou a 5 pontos ou 1 passo do 7º ano. Amei este ano. Foi uma experiência e tanto. Adorei a troca de cartas isso marcou minha vida e sempre vou lembrar de você e espero que um dia nós podemos nos conhecer pessoalmente. Amo minha escola e alguns amigos em especial. Minha tia infelizmente se foi to doida que chega fim de ano. Amo ano novo todo ano a família se reúne brindamos é uma delícia adoro!!!

Bom ano que vem não sei se vou ficar em Belo Horizonte. Acho que vou pro Rio de Janeiro morar no Rocha Miranda com meu tio, mãe, primo, acho que vai ser bom vou morrer de saudade de nossas cartas

Beijos e abraços

C

A alternância de discursos nos textos parece inerente ao processo de escrita da carta pessoal. Em C3, após relatar que está “[...] a 5 pontos ou 1 passo do 7º ano.”, C. se refere à perda da tia: “Minha tia infelizmente se foi [...]”. Não se tem outras cartas de C. e de seu/sua correspondente, ou a carta que deu origem a essa “conversa”, mas, provavelmente, a relação estabelecida tenha sido muito significativa, para que eles/elas troquem informações tão particulares, como a morte de um familiar, que está bastante fora do contexto escolar. C. ainda faz uma avaliação do processo estabelecido pelas correspondências: “Amei este ano. Foi uma experiência e tanto. Adorei a troca de cartas isso marcou minha vida e sempre vou lembrar de você e espero que um dia nós podemos nos conhecer pessoalmente.” C. considera que o processo estabelecido com o seu/sua

interlocutor/a foi significativo, pois, em sua avaliação, a troca de cartas *marcou* a sua vida e ele/ela sempre vai se lembrar de seu/sua correspondente.

Carta 4 (C4)

Belo Horizonte, 4 de novembro de 2016

D,

Estou muito triste porque essa vai ser a minha última carta que estarei te enviando. Gostei muito de te conhecer saber como você é, onde você estuda, em que ano você está, quais coisas você gosta, enfim foi muito bom ter te conhecido, que pena que não nos conhecemos ainda frente a frente mais talvez algum dia podemos se encontrar em alguma festa, ou até em excursão. Bom mais eu também estou muito feliz só de saber que o natal e as férias estão chegando de pouco a pouco até porque eu e meus primos estamos preparando uma dança para o Natal e o Ano Novo, irá ser muito divertido além disso eu também quero saber como é o 7º ano, novos amigos, professores, matérias, tudo novo além de gostar de escolher material novo também amo estreiar eles. Então foi um prazer enorme te escrever este ano te desejo todo sucesso do mundo.

Um beijo fica com Deus! Feliz natal e um próspero Ano Novo.

Até Breve!!...

A C4 segue essa mesma linha de mescla de discurso. Em primeiro lugar, transita entre os dois tipos de discurso. Ela discorre sobre um assunto familiar ao dizer que “[...] eu e meus primos estamos preparando uma dança para o Natal e o Ano Novo, [...]” e, depois, volta-se para o discurso de contexto escolar: “[...] além disso eu também quero saber como é o 7º ano, novos amigos, professores, matérias, [...]”. Em segundo lugar, logo no início da carta, apresenta-se uma

referência a discursos anteriores, que evidencia pistas, marcas de um repertório de assuntos tratados entre os interlocutores em cartas já recebidas: “Gostei muito de te conhecer saber como você é, onde você estuda, em que ano você está, quais coisas você gosta, enfim foi muito bom ter te conhecido [...]”. Essa retomada de assuntos mostra a continuidade de conversas, entendimento e afeição construídos entre interlocutores, que se reconhecem e se inscrevem no processo discursivo.

As cartas C3 e C4 demonstram uma preocupação com o futuro. C3 prevê que pode mudar de escola e de estado: “[...] ano que vem não sei se vou ficar em Belo Horizonte. Acho que vou pro Rio de Janeiro morar no Rocha Miranda [...]”, enquanto C4 se preocupa com as festas de fim de ano e com o ano letivo seguinte: “[...] além disso eu também quero saber como é o 7º ano, novos amigos, professores, matérias, tudo novo [...]”. Essa preocupação aponta para uma perspectiva de vida dos/das autores/autoras.

Carta 5 (C5)

Olá, E! Tudo bem?

Hoje é um belo dia. Está fazendo muito frio. Ótimo dia para ficar embaixo das cobertas e jantar uma sopa bem quentinha e gostosa. Entretanto, devido às obrigações escolares, não é possível ficar o dia inteiro dormindo, vendo filmes e muitas coisas boas de fazer quando está frio.

Apesar dos “poréns”, agora é uma boa oportunidade para escrever as minhas cartas.

Tenha um bom dia ao ler essa que estou escrevendo para você. Ela é uma brincadeira enigmática, na qual você terá que se lembrar das coisas que aprendeu nas suas aulas.

Amantes da natureza.

Ruas com os seus nomes são típicas.

Agrupam-se e viram famílias amigas.

Num lugar de terra e árvores surgiram.
Amam de paixão o lugar onde vivem e não trocam de
maneira alguma.

Joaninha Cintilante, 7^o A

A presença do discurso escolar também se manifesta em C5, quando Joaninha Cintilante diz que “Ela [a carta] é uma brincadeira enigmática, na qual você terá que se lembrar das coisas que aprendeu nas suas aulas.” Quando o processo de interação se dá de forma continuada, há uma tendência a se utilizar uma linguagem mais afetiva, que revele uma intimidade linguística do locutor. Na carta 5, o contexto linguístico propicia um ambiente despojado de seriedade e revela uma aproximação por meio da linguagem. O vocabulário escolhido reforça essa atmosfera como estratégia do locutor, que se sente à vontade na conversa com o seu interlocutor. É o caso da escolha das palavras “quentinha”, no diminutivo, e “gostosa” selecionadas para caracterizar a “sopa”. Além disso, o contexto criado pela descrição do dia “frio”, que convida a “ficar embaixo das cobertas”, remete a um ambiente privativo e particular, que é o quarto. Esse processo de intimidade linguística demonstra que os interlocutores já adquiriram certa proximidade, perceptível também nas formas de despedida, através das palavras “beijos” e “abraços”, presentes em algumas cartas transcritas.

Ainda alguns aspectos sobre os discursos presentes nas cartas

Entre as diversas manifestações da escrita, os alunos apresentaram marcas de sociabilidade, que se caracteriza pela expansão de assuntos tratados entre os autores. A partir de certo ponto do processo de troca de cartas, o locutor estabelece um parâmetro de confiança no seu correspondente. É por causa desse parâmetro que ele se sente seguro para comentar assuntos

que estejam fora da rotina e da circunscrição escolar. É o caso de assuntos de família, por exemplo. Ou, então, levar à família um assunto tratado nas cartas.

Há nas cartas menções a um possível encontro entre os alunos. A incidência desse assunto se justifica pelo fato de ter sido comentado com as minhas turmas e com as da escola da região sul da cidade que elas fariam uma visita ao Circuito Cultural da Praça da Liberdade, na capital. A visita das duas turmas seria agendada para o mesmo dia, para facilitar o encontro. Esse encontro, porém, não aconteceu, pois as aulas eram em turnos diferentes, o que obrigaria as turmas de uma das escolas a se deslocarem fora do seu horário de aula. Além disso, e talvez o motivo principal, é que traz certo risco fazer um encontro entre alunos dessa faixa etária.

Embora não seja o foco deste trabalho, vale observar que os alunos passaram a ter um bom domínio dos elementos básicos da estrutura das cartas. Há presença de local e data em quase todas elas, e vocativo e assinatura. Apesar de ter utilizado um vocativo muito formal, o locutor de C2 demonstra, no corpo do texto, sensibilidade no processo discursivo estabelecido ao longo do ano ao perguntar se os alunos da escola correspondente ficavam ansiosos para receber as cartas. O locutor de C4, que também foi muito formal no vocativo, demonstra sentimento interior ao expressar a tristeza por ser aquela a última carta a escrever: “Estou muito triste porque essa vai ser a minha última carta que estarei te enviando”. Enfim, as únicas cartas formais no vocativo apresentaram, como as outras, zelo no trato com o seu interlocutor.

Considerações finais

A necessidade pedagógica impõe que se diversifiquem os gêneros textuais a serem trabalhados com os alunos ao longo dos anos/séries. Sem perder de vista essa imposição

pedagógica, foi possível planejar, estruturar, implantar e executar um projeto que se caracterizasse por uma relação real e efetiva de produção de texto no gênero carta. O desafio inicial de desenvolver nos alunos uma escrita real e sem ficcionalização nas propostas de produção de texto foi cumprido e alcançado. Os alunos puderam se estabelecer como autores de ideias reais e autênticas, pois tiveram a oportunidade de narrar sua própria vivência a um interlocutor real, existente, que devolvia uma resposta também real sobre as questões ali tratadas. E nessa relação se estabeleceu um fio condutor, que determinava o processo de interlocução entre os alunos através das cartas.

A análise das cartas na perspectiva da circunscrição dos interlocutores no processo de enunciação mostrou que a interação entre eles se dá de forma recíproca. Cada locutor instala seu processo de enunciação levando em consideração o papel social do interlocutor e sua presença no aspecto enunciativo. Assim, “[...] fica evidente o quanto propostas devem possibilitar uma intersecção entre locutor e interlocutor como participantes ativos da interação no enunciado” (MENEGASSI; LIMA, 2016, p. 305). O projeto Troca de Cartas proporcionou o desenvolvimento da escrita dos alunos e se constituiu em um momento em que cada um deles pôde construir um pouco de sua história.

Referências

- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Tradução de Judith Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. 6º ano. São Paulo: Moderna, 2012.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MENEGASSI, R. J.; LIMA, F. H. R. Marcas de interlocução valorativa em cartas pessoais de alunos do ensino fundamental. *REVLET* (Revista Virtual de Letras – Linguística), Jataí, ed. 2, p. 289-306, 2016. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/>>. Acesso em: 5 jul. 2017.

A TV NA SALA DE AULA: CAMINHOS PARA SE TRABALHAR A LEITURA CRÍTICA¹

Lucíola Zacarias Mendes

Considerações iniciais

O ensino de Língua Portuguesa tem sofrido, nas últimas décadas, modificações significativas, especialmente no que diz respeito à sua metodologia. Se antes o ensino dessa disciplina tinha por finalidade a memorização de regras e classificações gramaticais, hoje, graças aos avanços das investigações da linguística aplicada, o estudo da língua materna deve se voltar para a formação de leitores, escritores e falantes mais reflexivos e competentes. Nessa perspectiva, a análise sintática de frases e orações isoladas do texto deve ceder lugar ao estudo da linguagem em seus diversos usos e co-textos. Entretanto, apesar das inovações teóricas trazidas pelos estudos linguísticos, ainda encontramos na escola uma concepção conservadora e obsoleta de língua que, muitas vezes, confunde-se com as perspectivas teóricas mais atuais. Exemplo disso é o estudo do texto que, em muitas situações, torna-se pretexto para o ensino gramatical, como constataam Geraldi (2003) e Antunes (2003).

Subsidiam as práticas de leitura na escola hoje uma fusão paradoxal entre uma visão mais tradicional da língua como sistema inflexível e isolado e outra mais pragmática

¹ Este trabalho utiliza dados da dissertação de mestrado *Outras leituras da TV brasileira: uma experiência com alunos das séries finais do ensino fundamental*, defendida em julho de 2015, na UFMG, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Adriane Teresinha Sartori.

que a considera nos seus contextos de uso. O resultado disso é a permanência de atividades que conduzem estritamente à apreensão de conceitos da gramática normativa a partir da leitura de um texto, desconsiderando, assim, seus potenciais sentidos. Por outro lado, muito se tem falado nas escolas sobre a importância de se ensinar as habilidades de leitura (ROJO, 2004, 2012; SOLÉ, 1998) como caminho para compreensão textual. Contudo, ainda não se tem ensinado efetivamente os procedimentos que levam ao entendimento do texto. As aulas de leitura privilegiam o exercício de habilidades mais básicas como a decodificação e a localização de informações explícitas (embora muitos estudantes já as tenham consolidado), em detrimento de habilidades mais complexas como aquelas que envolvem a compreensão global do texto ou a produção de inferências. Ademais, não raro, a dimensão social do texto é desconsiderada no processo de aprendizado da leitura o que cerceia a construção de significados e limita o diálogo do aluno com o texto. Assim, o ensino da leitura está muito aquém das proposições contemporâneas da linguística aplicada e das orientações dos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998). Os resultados dos alunos da educação básica nas avaliações externas – como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) – comprovam isso.

Outro desafio enfrentado pelo professor de Língua Portuguesa e que interfere diretamente em sua prática pedagógica – sobretudo no ensino da leitura – é a resistência da escola em trazer para a sala de aula as diversas práticas de letramento das quais os estudantes participam diariamente. Se nossos alunos se deparam o tempo todo com textos multissemióticos que circulam no meio digital, por que não os levar às aulas para se tornarem objeto de análise e reflexão, já que estes possibilitariam um estudo enriquecedor

especialmente do ponto de vista linguístico? Mais: como exigir de nossos estudantes uma postura mais consciente e crítica em relação à mídia, sobretudo as mais populares, como a televisiva, se não nos propusermos a realizar um trabalho sistematizado de leitura dos textos que ali se propagam? Além disso, sempre nos queixamos do desinteresse dos educandos pela escola. Trazer para nossas aulas textos com os quais eles interajam constantemente pode deixá-los mais envolvidos com as atividades de leitura.

Essas reflexões ficaram mais contundentes à medida que os estudantes de uma turma do 8º ano de uma escola pública estadual de Belo Horizonte, da qual fui docente, mostravam-se cada vez mais dispersos nas aulas de leitura e apresentavam, a cada avaliação de compreensão leitora, resultados insatisfatórios. Embora os educandos evidenciassem pouco interesse em muitos textos que líamos na aula, o entusiasmo deles pelos textos que circulavam na TV era notável. Frequentemente os ouvia comentar sobre os programas aos quais assistiam – em sua maioria estavam as novelas, os programas humorísticos e os de variedade. Era recorrente também escutá-los reproduzindo bordões advindos de jornais “populares” e de programas de variedades - como o “corta pra mim”, do âncora Marcelo Rezende, do Cidade Alerta, e o “olá, tudo bem?”, do apresentador Paulo Henrique Amorim, do Domingo Espetacular. Era evidente a forte influência que a televisão exercia sobre os alunos.

A dificuldade da turma no processo de leitura, o interesse pelos textos multissemióticos da TV e a necessidade de se trabalhar o conteúdo midiático em uma perspectiva mais crítica fomentaram a ideia de se estudar, de forma mais sistemática, o conteúdo televisivo. Para tal, foi desenvolvido um projeto de ensino que se propôs a analisar o jornal *Cidade Alerta*, a novela infanto-juvenil *Malhação – Casa cheia* (temporada em vigor de 2013 a 2014) e o seriado

estadunidense *Todo mundo odeia o Chris*. Os programas foram selecionados tendo em vista dois critérios, a quantidade de estudantes que assistia a eles e a classificação indicativa.

O projeto de ensino

O projeto de ensino foi dividido em cinco oficinas – quatro dedicadas à leitura reflexiva do conteúdo televisivo e uma dedicada à produção textual - que totalizaram 64 aulas. Antes de iniciar as oficinas, os estudantes preencheram um questionário que avaliava, entre outros pontos, o conhecimento que possuíam acerca da mídia televisiva e a concepção que possuíam dos programas a serem estudados. O questionário foi reaplicado depois do projeto de ensino para averiguar se a turma construiu visões diferentes das iniciais.

A primeira oficina, intitulada *Conhecendo melhor a TV*, teve por objetivo fazer com que estudantes tomassem conhecimento de informações importantes sobre a mídia televisiva, para isso foi lido, entre outros textos, o *Código de Ética da Radiodifusão Brasileira*.

Já na segunda oficina, *Outros olhares para Malhação*, estudou-se a abertura da temporada *Casa Cheia* (2013-2014), bem como algumas cenas e capítulos que a compunham. Foram analisados, nos recortes feitos, o enredo da temporada, a composição dos personagens centrais, a representação de episódios sócio-históricos como a Copa do Mundo e o terremoto ocorrido no Haiti em 2010, a percepção do Brasil e do brasileiro e a representação do masculino e do feminino. Por fim, os alunos posicionaram-se sobre a novela apresentando seus aspectos positivos e negativos e propuseram melhorias para a construção do enredo e dos personagens.

A terceira oficina, por sua vez, *Outros olhares para o Cidade Alerta*, concentrou-se na análise dos trinta primeiros minutos de uma edição do telejornal *Cidade Alerta* e de uma

notícia retirada de outra edição. Analisou-se, entre outros pontos, a pauta do jornal, o posicionamento político-ideológico adotado pelo âncora em seus comentários, o texto dramático e sensacionalista das notícias, a correlação entre as propagandas veiculadas nos intervalos da edição e o público-alvo do telejornal, as leis que regulamentam o jornalismo no Brasil e o desrespeito às leis no relato das notícias e nos comentários tecidos pelo apresentador.

Na quarta oficina *Outros olhares para Todo Mundo Odeia o Chris*, foi estudado um episódio da primeira temporada da série *Todo Mundo Odeia o Chris*. Buscou-se analisar no episódio a construção dos personagens e da trama. Além disso, os estudantes conheceram o contexto social, histórico e econômico representado na série.

Por fim, a quinta oficina dedicou-se à produção de curtas-metragens que refletiu o trabalho de leitura dos gêneros televisivos realizado nas oficinas anteriores. Os curtas foram exibidos em uma mostra para toda a escola.

Neste artigo irei me deter à apresentação de duas aulas das oficinas de leitura dedicadas ao estudo da novelinha *Malhação-Casa Cheia* e do telejornal *Cidade Alerta*.

Breve discussão sobre visões de língua e letramento(s) e seus desdobramentos no ensino da leitura

O ensino de Língua Portuguesa ancora-se, hoje, em uma concepção de língua como ação social, a serviço da interação entre os indivíduos, como defendem os pesquisadores Antunes (2003), Geraldi (1997), Kleiman (2005), Rojo (2012) e os documentos oficiais como Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Conteúdo Básico Comum de Minas Gerais (2005). Essa visão de língua respalda-se na tese de gêneros discursivos de Bakhtin (2003), que impactou o ensino de língua materna, redirecionando-o.

Considera-se, portanto, que as práticas de leitura e escrita efetivam-se necessariamente através de gêneros, sejam eles orais ou escritos. Para os estudiosos Dolz e Schenewly (2004), a escola deve lançar mão dos diversos gêneros que circulam na sociedade como instrumentos para o desenvolvimento de capacidades de linguagem nos alunos. Na visão dos pesquisadores do grupo de Genebra, os gêneros atuam como mediadores no processo de aprendizagem tanto da leitura quanto da escrita. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa deve priorizar o estudo dos gêneros, de variadas esferas discursivas, de modo que o estudante compreenda e domine o funcionamento da linguagem em diversificadas situações de uso.

Os estudos de letramento, iniciados no Brasil e em outros países como França e Inglaterra na década de 80, também trouxeram contribuições significativas para o ensino de Língua Portuguesa. O conceito de letramento surge para distinguir as práticas de uso social da leitura e da escrita daquelas que se limitam apenas ao processo de decodificação e codificação da escrita (SOARES, 2003). Paulo Freire, embora não tenha utilizado o termo letramento, foi um dos precursores do entendimento da leitura como uma atividade social capaz de transformar o indivíduo e a sociedade. Para Freire (1983), o ato de ler não se reduz apenas ao processo passivo de decodificação, mas configura-se como um procedimento dinâmico, de cunho dialógico e social, que busca constantemente a significação dos códigos linguísticos sempre os avaliando em seu contexto. Ler, para o educador, transcende o domínio do código escrito. É a capacidade de compreender e (re)significar a realidade que nos cinge para além das palavras, é ler a “palavramundo”.

Contemporaneamente, a leitura é concebida como um ato de interação (GERALDI, 2003; ROJO, 2004; LEFFA, 1999; ANTUNES, 2003) que abarca um conjunto de estratégias que são selecionadas pelos leitores em função da situação sócio-

comunicativa em que se encontram e dos objetivos que pretendem alcançar com a leitura. Geraldi (2003) a define como processo de interação entre leitor e autor que tem como mediador o texto. O leitor é visto pelo pesquisador como sujeito ativo que busca e constrói significações à medida que interage com o texto. Leffa (1999), por sua vez, conceitualiza a leitura como um comportamento social dependente de convenções e regras da comunidade discursiva na qual o leitor e texto estão inseridos. Dessa forma, as interpretações “autorizadas”, legitimadas são frutos de acordos coletivos.

Solé (1998), partindo de uma concepção cognitiva/construtivista de leitura, aponta e analisa as estratégias utilizadas por um leitor autônomo e proficiente para a compreensão do texto. A autora define estratégias de leitura como “[...] procedimentos de caráter elevado que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento, as ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” (SOLÉ, 1998 p. 69-70).

O processo de ensino-aprendizagem da leitura é dividido pela pesquisadora em três etapas: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. Cada etapa mobiliza um conjunto de estratégias, são elas:

1) Antes da leitura:

- Previsão sobre o tema ou da ideia central a partir de elementos como título, subtítulo, imagens etc.
- Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto.
- Previsões de acordo com o suporte.
- Previsões de acordo com o gênero.
- Previsões em razão do autor ou instituição responsável pela publicação do texto.

2) Durante a leitura:

- Checagem das previsões elaboradas na pré-leitura.
- Identificação ou inferência do tema ou da ideia central.

- Compreensão do significado de palavras desconhecidas seja através de inferência ou da busca ao dicionário.
 - Reconhecimento de palavras-chave.
 - Pesquisa de informações adicionais.
 - Compreensão do sentido global do texto.
 - Identificação do ponto de vista do autor.
 - Articulação de novas informações ao conhecimento prévio.
 - Reconhecimento da intertextualidade.
 - Inferências globais.
 - Previsão sobre a continuação do enredo.
- 3) Após a leitura:
- Reconstrução das informações principais por meio de resumos.
 - Troca de opinião sobre o texto.
 - Análise das informações ou opiniões.
 - Análise crítica do texto.

Breves considerações sobre a televisão e os gêneros novela e telejornal

Andrade (1996, p. 116) concebe a televisão como “[...] veículo de comunicação massiva que combina, harmoniosamente, a palavra escrita, a palavra oral, efeitos sonoros e imagem fixa ou em movimento [...]”. Esta definição, embora generalizante, traz à tona um procedimento engenhoso que pode explicar o sucesso da TV: a articulação harmoniosa entre várias linguagens e recursos semióticos.

O sociólogo Bourdieu (1997) critica ferozmente a televisão aberta, uma vez que, para esse autor, ela se submeteu às leis capitalistas do mercado, reproduzindo e mantendo as desigualdades que regem as relações de dominação. Já o sociólogo Martín-Barbero (1995 apud SETTON, 2010) analisa o fenômeno da TV aberta por um viés

distinto ao de Bourdieu (1997). Enquanto este centraliza sua crítica na empresa televisiva enquanto aparelho ideológico manipulador das massas, aquele problematiza o telespectador, uma vez que a construção de sentido para o conteúdo televisivo é mediado pelo sujeito de acordo com seus valores culturais e sua classe social. Na lógica de Martín-Barbero (1995 apud SETTON, 2010), há uma negociação de sentidos entre o telespectador e o conteúdo televisivo; o indivíduo, nessa perspectiva, é visto como ser ativo que atua na construção de sentidos no processo comunicativo. Embora o sociólogo dê grande importância ao modo como a mensagem midiática é recebida, ele alerta para a necessidade de aliar as condições de produção da mensagem à forma como elas são recebidas e interpretadas, uma vez que é inegável que o produtor das mensagens nos meios de comunicação de massa detenha o poder político, cultural, econômico e ideológico.

Diante de tais considerações – e até acusações – sobre a TV, como a escola deve proceder? Quais são as formas possíveis de se trabalhar a televisão na escola?

Napolitano (2003) aponta diretrizes para o ensino da televisão em sala de aula, propondo sua “alfabetização”. O principal desafio da escola, para o pesquisador, ao utilizar a TV como fonte de estudo, seria trazer à tona a discussão sobre o conteúdo transmitido por esse veículo, fornecendo alguns pressupostos críticos ao aluno, sem deixar de valorizar sua cultura. Dessa forma, o aluno teria condições de se posicionar mais criticamente diante da programação televisiva.

O pesquisador também sugere categorias de análise para o trabalho com o telejornal na sala de aula. Para o autor, o ensino-aprendizagem do telejornal na escola deve ter por eixo central “[...] saber reconhecer, a partir da pauta de notícias, a maneira como são articulados tema/texto/imagem.” (p. 77). É de suma

importância, como afirma Napolitano (2003), questionar o princípio da objetividade jornalística através da análise da seleção e da apresentação da pauta, e do modo como a notícia é apresentada ao telespectador. Castro e Batista (2013) delimitam quatro diretrizes que norteiam os jornalistas para a “elaboração” da notícia: os deveres éticos, o tempo, a imagem do público visado e a imagem da instituição que o jornal representa.

Com relação à telenovela, para Napolitano (2003), um trabalho produtivo com esse gênero na sala de aula deve instigar os alunos a refletirem sobre os “lugares-comuns” e as “emoções baratas” que todas elas, em níveis diferentes, apresentam (p. 88-89). O estudioso afirma que, nos países em desenvolvimento, a novela é uma espécie de síntese dos temas, atitudes, comportamentos, valores que fazem parte do cotidiano da sociedade. O autor alerta que, apesar de a novela trazer à tona essas questões, ela as trata de forma superficial, além de não promover uma experiência estética significativa para a audiência. Para que se possa desenvolver uma leitura crítica desse gênero televisivo, Napolitano (2003) sugere que sejam analisadas as seguintes categorias que compõem a telenovela: trama original e derivada, personagens e núcleos dramáticos, diálogos e ambiências, “lugares-comuns” dramáticos e referências ao contexto sócio-histórico.

***Malhação* na sala de aula: caminhos para se trabalhar a compreensão leitora de telenovelas**

Trataremos nesta seção da apresentação de uma atividade de compreensão leitora de três cenas iniciais de *Malhação – Casa Cheia*, a fim de indicar possíveis meios de se trabalhar o conteúdo televisivo, mais precisamente, o gênero telenovela na sala de aula. A atividade a ser analisada foi desenvolvida após o estudo da abertura da temporada, da composição dos

personagens principais e da trama. Ao todo, foram necessárias duas aulas de 50 minutos para desenvolvê-la.

Nas cenas estudadas, há uma tentativa de construção de um arquétipo do Brasil e do brasileiro, bastante difundido pela mídia, sustentado pela tríade samba, futebol e mulher. Na primeira cena, que tem aproximadamente 40 segundos, o protagonista Benjamin – um adolescente brasileiro que ainda criança se mudou com a mãe e o padrasto para os Estados Unidos e que planejava retornar ao Brasil para viver com o pai – encontra-se com sua namorada estadunidense Mag. A personagem pergunta a Benjamin o que há no Brasil que ele não pode encontrar nos EUA. A cena termina com uma expressão reflexiva do adolescente que não responde à namorada.

A segunda cena, subsequente à descrita anteriormente, é ambientada no restaurante que se localiza no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, de propriedade do pai do protagonista. O samba é o tema musical da cena que se desenvolve enquanto um garçom serve aos clientes pratos com feijoada. A câmera percorre o recinto cuja atmosfera é de alegria e desinibição. Um grupo composto por homens que tocam cavaquinho e pandeiro é focalizado. Sobre a mesa destes personagens, copos com líquido amarelo semelhante à cerveja são postos em evidência. Em seguida, um grupo de mulheres sambando recebe destaque. A segunda cena, como podemos inferir, é uma resposta à pergunta da personagem Mag na primeira cena. O que há, então, no Brasil de tão especial? O lugar-comum prevalece na resposta, e o samba, a alegria, a feijoada e as mulheres são eleitos pela novela como representantes da identidade nacional.

Imagem 1: Cena de *Malhação – Casa Cheia* (2013-2014)



Fonte: Reprodução.

A terceira cena, por sua vez, é composta por um diálogo entre o protagonista Benjamin e seu padrasto. O personagem, que ainda está nos EUA, acaba de sair de uma partida de futebol americano e encontra-se com o padrasto. Benjamin se despede de uma jaqueta preta e deixa à mostra uma camisa verde e amarela – semelhante à da Confederação Brasileira de Futebol – na qual está escrito “Brasil”. O homem pergunta ao protagonista se ele não vai sentir falta dos EUA. Benjamin, em sua resposta, elenca a escola, o Parkur, os amigos, a namorada, o padrasto e a mãe como elementos positivos do país onde mora. Na sequência, Benjamin diz que nos EUA “tem muita coisa boa” e emenda, em seguida, a frase adversativa “só não tem...”. O protagonista não conclui a frase, pois seu padrasto o interrompe com a seguinte fala: “Já sei! A famosa pelada”. Benjamin sorri e corrobora o discurso do padrasto. Percebemos nesta cena que o futebol é posto como a principal referência do Brasil, essa ideia, inclusive, é intensificada pela blusa usada pelo personagem principal.

Imagem 2: Cena de *Malhação – Casa Cheia* (2013-2014).



Fonte: Reprodução.

O objetivo das questões de leitura da cena era fazer com que os alunos percebessem a tentativa da novelinha de (re)construir uma imagem estereotipada – e até mesmo preconceituosa – do Brasil como terra do futebol, da feijoada, do samba e das mulheres festivas. Para fazê-los perceber isso, as questões deveriam conduzir a turma a analisar os elementos linguístico-discursivos e os diversos recursos semióticos utilizados na cena – as cores, a composição do cenário, as expressões faciais dos personagens, a música, o enfoque e o enquadramento da câmera. Esses elementos e recursos deveriam ser estudados sempre vinculados ao contexto social, histórico e cultural a que *Malhação – Casa Cheia* se remetia: ao Brasil pré-Copa do Mundo.

A aceitação de grande parte dos brasileiros dessa visão cristalizada do Brasil como terra do futebol possibilitou que a novela se aproveitasse disso para endossar o ímpeto nacionalista que tomava conta do país na véspera dos jogos. É válido lembrar que a Globo transmitiu o evento, logo, era conveniente para emissora despertar nos jovens telespectadores/consumidores o desejo de torcerem pela

seleção do Brasil para, assim, acompanharem a transmissão da Copa.

As atividades de compreensão leitora das cenas estruturaram-se em duas etapas: uma de pré-leitura, na qual foi realizado um levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, e outra pós-exibição dos vídeos. Na pré-leitura, perguntou-se aos alunos quais eram as características, geralmente, atribuídas ao Brasil e ao brasileiro, e se concordavam com elas. De acordo com Solé (1998), as questões que antecedem a leitura do texto auxiliam os alunos a produzirem inferências importantes para o entendimento deste. Na etapa pós-exibição, foram trabalhadas, por escrito, perguntas que instigavam a turma a perceber e analisar todos os recursos linguísticos, discursivos e semióticos que contribuía para a construção da imagem do Brasil e do brasileiro. Além disso, foi elaborada uma questão que possibilitava aos estudantes fazerem uma avaliação política/ética (ROJO, 2012) do conteúdo assistido – foi perguntado aos estudantes se consideravam preconceituosa a visão de Brasil transmitida na novela.

Para finalizar as questões de análise das cenas, os aprendizes responderam a uma questão que os instigava a perceber que a divulgação dessa imagem estereotipada do Brasil - como país do futebol - poderia gerar no telespectador uma expectativa positiva da Copa do Mundo de 2014.

A seguir, há o planejamento das aulas e as questões de leitura das cenas estudadas.

Objetivo das aulas

- Analisar a construção da imagem do Brasil e do brasileiro em três cenas dos capítulos iniciais de *Malhação – Casa Cheia* (2013/2014)

Tempo

2 aulas de 50 minutos.

Habilidades de leitura a serem desenvolvidas

- Integrar informação verbal e não verbal na compreensão e na produção de textos, produtiva e autonomamente.
- Relacionar sons, imagens, gráficos e tabelas a informações verbais explícitas ou implícitas em um texto.
- Reconhecer, em um texto, estratégias e/ou marcas explícitas de intertextualidade com outros textos, discursos, produtos culturais ou linguagens e seus efeitos de sentido.
- Reconhecer, em um texto, marcas da identificação política, religiosa, ideológica ou de interesses econômicos do produtor.

Pré-leitura

Retomar com os alunos os momentos iniciais do primeiro capítulo de *Malhação* em que mostra o desejo do personagem Benjamin, que mora nos EUA, de voltar ao Brasil. Em seguida, perguntar a eles sobre qual imagem do Brasil é construída nacional e internacionalmente. Perguntar-lhes, também, se concordam com essa imagem. Avisá-los que irão assistir a algumas cenas dos capítulos iniciais de *Malhação* com o objetivo de perceber como o Brasil é caracterizado na novela.

Leitura

Em duplas, os alunos responderão, por escrito, às questões:

- 1) No diálogo exibido na primeira cena, Mag pergunta a Ben o que existe no Brasil que ele não encontra nos EUA. Observe a expressão de Ben após a pergunta. O que ela sugere? Ele responde à pergunta?
- 2) A cena seguinte sugere uma resposta à pergunta de Mag.
 - a) Qual estilo musical é tocado na cena?
 - b) O que é focalizado pela câmera na cena?
 - c) Qual prato é servido no restaurante? O que ele representa na nossa cultura?
 - d) Qual a expressão das pessoas no restaurante? Que sentimentos os clientes transmitem ao telespectador?
 - e) O que eles estão fazendo?

Na terceira cena, observe o trecho do diálogo de Ben e seu padrasto:

Padrasto: Aqui na América não vai sentir falta de nada?

Benjamin: Tem a escola que é excelente, fiz grandes amigos, tem a Mag... do futebol americano não vou sentir falta não, mas o parkour faz parte da minha vida. Aqui nos *estates* têm tanta coisa boa, cara... têm vocês! Só não tem...

Padrasto: Já sei! A famosa “pelada”...

Benjamin (balança a cabeça em um gesto afirmativo):
Entre outras coisas.

- 3) Ben ao dizer que nos EUA tem muita “coisa boa” utiliza, posteriormente, uma frase adversativa “só não tem...”. Seu padrasto o interrompe e completa a frase com “a famosa pelada”.
 - a) Qual país está sendo contrastado com os EUA no diálogo apresentado?

- b) O termo “pelada” é associado a qual país? O que significa esse termo?
 - c) Quais características positivas Ben ressalta dos EUA?
 - d) E do outro país, qual característica é destacada?
-
- 4) A partir das respostas da questão anterior conclua: qual imagem do Brasil e do brasileiro é construída na novela?
 - 5) Essa visão sobre o Brasil não é nova, o seriado apenas a reproduziu. Onde “ouvimos” ou “vemos” essa forma de representar o Brasil?
 - 6) Na sua opinião, essa visão é preconceituosa? Por quê?
 - 7) Na sua opinião, essa visão sobre o Brasil contribuiria para gerar nos telespectadores uma expectativa positiva sobre a Copa do Mundo sediada aqui? Por quê?

***Cidade Alerta* na sala de aula: caminhos para se trabalhar a compreensão leitora de telejornais**

As atividades de leitura do *Cidade Alerta* pretenderam, principalmente, fazer com que os estudantes conhecessem o funcionamento de um telejornal e as leis que regem a conduta do jornalista para que, assim, pudessem analisar com mais propriedade a pauta do *Cidade Alerta*, as notícias e os comentários do âncora Marcelo Rezende. As atividades de leitura que serão expostas nesta seção correspondem a uma notícia veiculada em uma edição do telejornal do ano de 2013. O trabalho foi desenvolvido depois de uma análise mais geral do *Cidade Alerta* e após a leitura e compreensão do

Código de Ética dos Jornalistas e o Código de Ética da Radiodifusão Brasileira. Para o desenvolvimento dessa atividade, foram utilizadas três aulas de 50 minutos.

A notícia em questão relata uma suposta tentativa de assalto. De acordo com o depoimento da possível vítima, dois adolescentes tentaram roubar seu celular enquanto ela caminhava pela calçada. Ao mesmo tempo em que Marcelo Rezende narra o fato, imagens dos jovens sendo espancados por populares são divulgadas repetidas vezes. O âncora, ao apresentar a notícia, escarnece das agressões sofridas pelos menores descrevendo-as de maneira irônica: “esse de preto aí dá cada martetele” e “olha o outro vai dando de capacete”. Ao mesmo tempo em que, assim como um locutor de luta livre, detalha para o espectador os golpes deferidos contra os adolescentes, convida a audiência a acompanhar com ele a cena: “Você vai vendo comigo” e “Olha, olha, olha”.

O apresentador, ainda em seu relato, compara os agressores dos supostos assaltantes às personalidades Anderson Silva e Minotauro - lutadores brasileiros de Mixed Martial Arts (MMA) – e ao super-herói Flash Gordon – personagem que se tornou popular no Brasil na década de 1980. A equipe de reportagem do *Cidade Alerta*, que fazia a cobertura do fato, informou que foram “vários chutes e socos” e que os jovens chegaram a “gritar de dor”. Neste instante, Marcelo Rezende interveio na fala do jornalista tecendo o seguinte comentário “pra roubar eles não gritam”. No auge de seu discurso inflamado e vertiginoso, o âncora chega a declarar que os jovens tentaram matar a mulher, informação essa que foi desmentida pela suposta vítima e pela equipe de reportagem. A notícia é encerrada com o repórter local informando que os adolescentes foram bastante agredidos e que, se não fosse pela equipe de reportagem, os jovens seriam ainda mais espancados. A polícia, enfim, chega e, somente então, o repórter condena a

atitude dos agressores. Ao entrevistar um policial, orienta: “Isso não deve acontecer, né? Tem que chamar a polícia e aguardar a chegada de vocês”.

Imagem 3: Cena do telejornal *Cidade Alerta*, edição de 2013, na qual adolescentes acusados de roubo são espancados por populares.



Fonte: Reprodução.

O objetivo das atividades de leitura era fazer com que os alunos analisassem a construção da notícia e seu relato de forma mais crítica e reflexiva tendo como respaldo o *Código de Ética dos Jornalistas* e *Código de Ética da Radiodifusão Brasileira*. Perceber que a notícia é a reconstrução de um fato e, por isso, está condicionada ao posicionamento político-ideológico do canal que a divulga é de extrema importância para se romper com o mito da imparcialidade jornalística. Questionar ideias cristalizadas que são tidas como verdades absolutas é um passo importante para que se construam leituras mais bem fundamentadas e menos ingênuas da realidade.

O jornal e o apresentador infringem na notícia em análise uma série de leis que fazem parte tanto do *Código de Ética dos Jornalistas* quanto do *Código de Ética da Radiodifusão*

Brasileira, além de desrespeitar, também, a Constituição Federal. A forma ora jocosa, ora inflamada com que Marcelo Rezende relata o fato envolve emocionalmente os telespectadores, principalmente os mais jovens, que entre risos e expressões de indignação não conseguem desvincular – porque não foram ensinados – o fato em si da opinião do jornalista. E isso é uma habilidade de leitura sofisticada que deve ser aprendida pelos nossos alunos.

O *Código de Ética da Radiodifusão Brasileira*, no Artigo 15 do Capítulo II Da programação, determina que em horário livre não podem ser exibidas cenas de violência explícita. O horário de exibição do Cidade Alerta, à época, era das 17h30 às 18h15, na cidade de Belo Horizonte. Logo, o telejornal é transmitido em horário livre. A cena de agressão dos jovens foi transmitida várias vezes seguidas, o que configura desrespeito à lei.

Já o *Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros* regulamenta, no Artigo 6, que é obrigação do jornalista dar voz ao maior número de pessoas envolvidas no acontecimento, em especial, àquelas que são objeto de acusações não comprovadas, além de ter que respeitar o direito à imagem, à intimidade, à privacidade e à honra do indivíduo. A equipe de reportagem informou que a irmã de um dos acusados estava no local, contudo ela não foi entrevistada e não foi informado se ela se recusou a falar com o jornalista. Nem os jovens foram ouvidos, apenas a parte acusadora teve o poder de fala. Ademais, Marcelo Rezende não respeitou nem a honra nem a intimidade dos acusados, uma vez que exibiu diversas vezes a cena do espancamento dos jovens, ridicularizando-os.

O Artigo 7, por sua vez, proíbe o jornalista de estimular a violência, o crime, o arbítrio e a intolerância. O apresentador, ao comparar os agressores a heróis e a lutadores profissionais e ao debochar das cenas de agressão,

está claramente apoiando o linchamento. Assim, ele está incitando a parcela da população que assiste ao programa a julgar, condenar e a punir com violência aqueles que lhe convierem.

Por fim, o apresentador desrespeita a *Constituição Federal* que determina que ninguém poderá ser condenado antes de passar pelo processo de julgamento. Marcelo Rezende, mesmo antes da chegada da polícia, já havia julgado e condenado os adolescentes e, pior, fez com que a audiência os condenasse também.

As questões de leitura da notícia esmiuçaram o discurso de Marcelo, conduzindo os estudantes a perceberem as contradições, as falácias e as infrações às leis. Na atividade de pré-leitura, solicitei aos alunos que assistissem ao vídeo tendo por objetivo observar se o relato da notícia desrespeitava alguma das leis estudadas. Definir objetivos para a leitura é importante, como afirma Solé (1998), pois eles auxiliam os leitores a se guiarem durante a leitura, ao permitir que eles reconheçam as lacunas e as dúvidas que surgem no decorrer da interação com o texto.

As perguntas pós-vídeo constituíram-se de uma análise mais focada em trechos das falas do apresentador e do repórter, de modo a encontrar os implícitos, refletir sobre a seleção lexical e avaliar as informações que foram apresentadas e as que foram omitidas, de modo a conduzir a elaboração de hipóteses que explicassem a intenção do jornal ao fazer essas escolhas. As imagens também se tornaram objeto de estudo. Os artigos das leis transgredidas por Marcelo Rezende e pela equipe responsável pelo jornal também foram trazidos nas questões de leitura para auxiliar o aluno a fazer a correlação entre essas leis e o momento em que elas foram rompidas.

A seguir, há o planejamento das aulas, as habilidades de leitura a serem desenvolvidas e exercitadas e as questões de compreensão leitora da notícia.

Objetivo da aula

- Analisar se uma notícia apresentada pelo jornal *Cidade Alerta* respeita as leis do *Código de Ética da Radiodifusão Brasileira* e do *Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros*.

Habilidades

- Inferir o significado de palavras e expressões usadas em um texto.
- Reconhecer informações explícitas em um texto.
- Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) de um texto ou gênero.
- Inferir informações (dados, fatos, argumentos, conclusões...) implícitas em um texto.
- Posicionar-se criticamente frente a posicionamentos enunciativos presentes em um texto.
- Reconhecer, em matérias de jornais, marcas linguísticas de dialetos sociais (jargões, clichês, gírias...) e seus efeitos de sentido.
- Avaliar criticamente o grau de objetividade e credibilidade de um jornal a partir da verificação do uso de estratégias apropriadas à produção desses efeitos de sentido.

Tempo previsto: 3 aulas de 50 minutos.

Pré-leitura

Dizer aos alunos que eles assistirão a uma notícia apresentada no telejornal Cidade Alerta observando se, nela, há o desrespeito de alguma lei estudada até o momento.

Leitura

Os alunos, oralmente, responderão à pergunta:

- 1) Vocês identificaram, na notícia vista, algum desrespeito ao Código de Ética? Se sim, qual Artigo foi desrespeitado e por que foi?

Vamos, agora, analisar alguns pontos na apresentação da notícia que merecem ser revistos com cuidado. Em dupla, respondam às questões que se seguem:

- 2) O que é mostrado no vídeo até a chegada da viatura?
- 3) Reveja o Artigo 15, presente no Capítulo II Da programação, do *Código de Ética da Radiodifusão Brasileira*:

Art. 15 - Para melhor compreensão, e, conseqüentemente, observância dos princípios acima afirmados, fica estabelecido que: 1) São livres para exibição em qualquer horário, os programas ou filmes: a) que não contenham cenas realistas de violência, agressões que resultem em dilaceração ou mutilação de partes do corpo humano, tiros à queima-roupa, facadas, pauladas ou outras formas e meios de agressão violenta com objetos contundentes, assim como cenas sanguinolentas resultantes de crime ou acidente; não tratem de forma explícita temas sobre estupro, sedução, sequestro, prostituição e rufianismo.

Levando em consideração o horário de exibição do Cidade Alerta – 17h20min – a cena mostrada infringe a lei lida? Justifique sua resposta.

Leia, agora, com mais atenção, alguns trechos do comentário de Marcelo Rezende, ao apresentar a notícia:

“[...] Esse de preto aí dá cada martetele igual Anderson Silva. Agora chegou o de vermelho. Tem que chamar a polícia, chama a polícia e...agora ele deu... lá lá... vai vendo. Nossa Senhora, olha a confusão. Você vai vendo comigo, são imagens que acabaram de chegar. Olha o outro, do capacete, parece o Flash Gordon. Vai vendo... Olha o outro vai dando de capacete. Eles tentaram matar uma mulher, eles tentaram... no assalto. São imagens que acabaram de me chegar. Cada vez um pedacinho vai chegando. O que que aconteceu? Uma senhora ia passando. Eles passaram pra cima da senhora. Ameaçaram as... a senhora e quiseram roubar. A viatura vai chegar... vai vendo. Olha, olha, olha... esse aí de... eu vou botar... Já chegou a reportagem? Vai vendo. Olha esse aí de preto, o Minotauro. Olha aí... [...].

- 4) Observe que, durante a “narração” da cena de violência, Marcelo Rezende compara os populares que agridem os supostos assaltantes a algumas personalidades.
 - a) A quem eles são comparados?
 - b) O que essas personalidades fazem?
 - c) Conclua: a cena de agressão dos adolescentes é tratada por Marcelo como se fosse o quê?
 - d) Podemos afirmar que há uma banalização do que acontece na cena? Por quê?

- 5) A equipe de reportagem que está no local afirma que “são vários chutes e socos. Os adolescentes chegam a gritar de dor”. Marcelo interrompe a reportagem tecendo o seguinte comentário: “Pra roubar eles não gritam”.
- Para Marcelo Rezende, os adolescentes são culpados ou inocentes?
 - Em que ele se baseia para afirmar isso?
 - Pela lei, quando podemos afirmar que uma pessoa é culpada ou inocente?
 - Então, conclua: podemos afirmar, com certeza, que os adolescentes são culpados? O que Marcelo Rezende afirmou é verdade?
- 6) O apresentador, durante toda a narrativa, convida o telespectador a ver a cena, ao mesmo tempo em que descreve de que forma os adolescentes recebem a agressão. Ele utiliza a palavra “martetele” para se referir aos socos e a expressão “vai dando de capacete” para se referir ao instrumento utilizado para a agressão. Que efeito o apresentador procura gerar no telespectador ao descrever dessa forma a agressão?
- 7) Pelos comentários de Marcelo Rezende, podemos afirmar que ele apoiou a atitude das pessoas que agrediram os jovens? Justifique sua resposta.
- 8) Marcelo Rezende afirma que os adolescentes acusados “tentaram matar uma mulher no assalto”. Isso é comprovado pela equipe de reportagem local e pelo depoimento da suposta vítima?
- 9) A equipe de reportagem afirmou que, se não fosse ela, os supostos assaltantes teriam sido agredidos por

mais tempo. Levante hipóteses: por que, então, a equipe filmou por tanto tempo a agressão e não a impediu de imediato?

Leia com atenção os artigos extraídos do *Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros*:

Artigo 6º É dever do Jornalista: I - ressalvadas as especificidades da assessoria de imprensa, ouvir sempre, antes da divulgação dos fatos, o maior número de pessoas e instituições envolvidas em uma cobertura jornalística, principalmente aquelas que são objeto de acusações não suficientemente demonstradas ou verificadas; [...] VIII - respeitar o direito à intimidade, à privacidade, à honra e à imagem do cidadão; [...]

Artigo 7º - o que o jornalista não pode: V - usar o jornalismo para incitar a violência, a intolerância, o arbítrio e o crime.

Agora responda: A notícia apresentada pelo Cidade Alerta obedece às leis acima? Justifique sua resposta.

Considerações finais

É importante que trabalhem em nossas aulas a leitura em uma perspectiva mais crítica, de modo a incentivar os estudantes a questionar ideias pré-concebidas e a considerar outros pensamentos e interpretações. Dialogar efetivamente com os textos, interrogando-os, corroborando-os, refutando-os, avaliando-os é essencial para uma leitura mais reflexiva e transformadora que supere o processo da simples codificação.

Estabelecer objetivos para a leitura e ensinar aos alunos estratégias para alcançá-los também é imprescindível. Explicitar os objetivos para uma tarefa de leitura não só deixa

os estudantes mais motivados, como também os torna mais conscientes do processo de ler. Dessa forma, o aluno-leitor tem condições de monitorar a própria leitura, reconhecendo as lacunas e as dúvidas que o texto lhe deixou para, depois, buscar informações que as esclareça. As estratégias de leitura também são fundamentais, visto que auxiliam o aluno a mobilizar seus conhecimentos prévios, a produzir inferências e a compreender o texto.

Apesar da crescente popularização da internet no Brasil – lembrando que em 2016, segundo a pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (2017), metade da população brasileira não tinha acesso à internet em casa –, a televisão ainda é a mídia que predomina nos lares brasileiros. Ela exerce forte influência no modo de pensar e agir dos indivíduos e na formação dos jovens, por isso devemos levá-la para nossas aulas. Ademais, os textos televisivos são ferramentas interessantes para se trabalhar a construção de significados por meio da interseção de várias linguagens e recursos semióticos.

Analisar telenovelas nas aulas de língua materna pode se tornar uma tarefa bastante produtiva pois, além do gênero ser apreciado pelos jovens, possibilita-nos questionar, juntamente com os estudantes, os “lugares-comuns” e as ideias prévias que estas trazem. Por meio da investigação da trama, dos diálogos, da ambientação das cenas, da trilha sonora, da composição dos personagens, podemos levar o aprendiz a produzir inferências sobre a perspectiva adotada pela novela sobre as questões políticas, sociais e culturais que ela representa e os efeitos que ela pretende gerar no telespectador. Por se tratar de um gênero que permite ao indivíduo ter uma experiência artística, a análise dos elementos elencados anteriormente possibilita, também, que nossos alunos se posicionem com relação à construção estética da novela a ser estudada. O trabalho com a telenovela não precisa ser longo, basta o professor selecionar algumas

cenas que apresentem elementos significativos para o que ele pretende trabalhar – a escolha das cenas ou capítulos pode ser por temas, como “a representação do Brasil”, ou pode focar na construção de algum personagem específico.

O estudo do telejornal é importante na medida em que permite questionar o princípio da neutralidade jornalística. As atividades de compreensão leitora devem partir da análise da pauta do jornal e da forma como ele coordena o assunto, o texto e as imagens. Assim, é recomendado que se faça um estudo criterioso dos vários recursos semióticos que compõem as notícias, tais como: o texto do apresentador (as escolhas linguísticas, as informações ditas e as encobertas, os implícitos, as pausas), a postura corporal do âncora, seu tom de voz e o enquadramento da câmera e, por fim, a seleção de imagens e das vozes que reconstróem o fato e o destaque dado a elas. O objetivo central de um trabalho que pretenda instigar uma leitura mais crítica do telejornal é fazer com que os estudantes percebam que as notícias não são relatos neutros dos fatos, mas sim uma releitura desses fatos por meio do prisma político-ideológico adotado pelo jornal.

Caso seja viável trabalhar uma edição completa de um telejornal, é válido verificar os temas que foram escolhidos para integrar a pauta e o tempo dedicado a cada notícia – perceber qual ou quais recebem maior tempo, maior ênfase. Outra atividade interessante seria comparar um mesmo fato relatado em jornais de emissoras distintas, de modo a verificar o posicionamento de cada um deles frente ao que está sendo divulgado – qual deles tenta se posicionar de forma mais neutra possível, qual deixa marcas mais evidentes de opinião.

Por fim, ao se levar a TV para sala de aula, é relevante contar para alunos como se dá o processo de concessão dos canais às emissoras, como se organiza e funciona um canal (o planejamento da grade de programação, as propagandas como principal fonte de renda das emissoras, a importância

da audiência para sua sustentação econômica etc.) e, principalmente, conhecer as leis que regem a televisão. Dessa forma, os educandos poderão compreender que também são responsáveis pelo conteúdo veiculado pela televisão e que, portanto, são capazes de transformá-lo.

Referências

ANDRADE, Cândido Teobaldo de Souza. *Dicionário profissional de relações públicas e comunicação e dicionário de termos anglo-americanos*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1996.

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Michail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BRASIL. Comitê Gestor da Internet no Brasil. *Pesquisa sobre os usos das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros 2016*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. Disponível em: < http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_2016_LivroEletronico.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais; Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Resultados 2011*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf> Acesso em: 11 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEE, 1998.

CASTRO, Fernanda C; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O telejornal na escola: elementos para seu uso em sala de aula. In:

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Org.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 161-175.

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

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três textos que se completam*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.)

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem).

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005.

LEFFA, V. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V.; PEREIRA, A. *O ensino de leitura e produção: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.

MENDES, L. Z. *Outras leituras da TV brasileira: uma experiência com alunos das séries finais do ensino fundamental*. 2015. 204f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: Rede do Saber/CENP_SEE-SP, 2004.

SETTON, Maria da Graça. *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. In: *GT Alfabetização, Leitura e Escrita*. Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas, MG, 2003.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artmed, 1998.

O LÉXICO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM IMPORTANTE COLABORADOR

Fabiana Kelly de Souza Teodoro

Considerações iniciais¹

O léxico de uma língua pode ser definido como o amplo repertório de palavras, ou o conjunto de itens lexicais à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação. Devido a esse caráter de repositório de palavras, o léxico é a parte da língua que está em constante movimento e renovação, enquanto que a gramática da língua tem um caráter mais estável. Dessa forma, a língua é formada por dois grandes constituintes que se completam, já que não existe língua sem léxico, muito menos sem gramática, pois é a conjunção entre léxico e gramática que nos permite dizer o que pretendemos.

O léxico e a gramática são igualmente importantes para a língua, entretanto, na sala de aula, a gramática tem ganhado muito mais espaço que o léxico. Essa predileção pela gramática está diretamente ligada à concepção que muitos professores têm a respeito do que é uma língua, dos seus fins e do papel que a gramática e o léxico desempenham na vida dos indivíduos e da sociedade.

¹ Esta seção baseia-se no primeiro capítulo da dissertação de mestrado *A importância dos estudos lexicais na sala de aula: uma análise a partir de textos publicitários*, defendida em março de 2013, na UFMG, sob orientação do Prof. Dr. Aderlande Pereira Ferraz.

Ampliar o vocabulário dos alunos, expandir seu repertório lexical esteve, durante muito tempo escolar, fora de foco. Os ‘erros de gramática’, sobretudo aqueles ligados à sintaxe, assumiram a liderança na procura das dificuldades a superar e na definição do que deve ser ensinado (ANTUNES, 2012, p. 97).

A ênfase dada à gramática, que é a parte mais estável da língua, em detrimento do léxico, que é a parte mais “instável”, ainda hoje, reflete uma visão de língua imutável, previsível e descontextualizada, em que os usos fora do contexto da norma são considerados exceções ou mesmo erros. Assim, em salas de aula cujos professores têm essa concepção linguística, o estudo do léxico não tem lugar, pois se trata da parte da língua que mais sofre variações e que, apesar de possuir regras, é imprevisível, pois o léxico está diretamente ligado às necessidades da comunidade linguística.

Enquanto a língua da escola é baseada em moldes e em processos de formação e estruturação estratificados, e geralmente os exemplos demonstrados já são palavras enraizadas na língua, esta em seu uso cotidiano é criativa e está em constante movimento, pois muda assim como a sociedade que a utiliza.

A supremacia concedida à gramática no ensino se reflete na abordagem do próprio léxico, que aparece reduzido a ela, pois, quando estudado na sala de aula, este geralmente é abordado na parte de morfologia, em que são explorados os processos de formação de palavras e mesmo estes, quando explorados, aparecem como se fossem processos que ocorreram na época de formação da língua, já que os exemplos dados não são da atualidade. O processo de ampliação lexical é visto como uma questão que se esgota na gramática; as funções inovadora, criativa e histórica do léxico são deixadas de lado, dando a impressão de que o léxico da

língua é tão estável e passível de normatização quanto a gramática.

Fora do âmbito da morfologia, o estudo do léxico tem se reduzido a sua dimensão semântica, ou seja, ao estudo do significado de palavras, geralmente dentro do reduzido contexto de uma frase ou de um fragmento de texto, o que faz com que o aluno não consiga enxergar o léxico como um componente da textualidade.

Ao isolar o estudo do léxico às palavras de uma frase, perde-se a oportunidade de ensinar os alunos a perceberem e utilizarem os itens lexicais na construção dos textos. A sinonímia, por exemplo, ao invés de ser ensinada apenas para demonstrar que existem palavras com significados próximos, poderia ser explorada como um elemento importante na construção da coesão e coerência dos textos, desse modo, os alunos veriam a funcionalidade daquilo que aprendem e, com certeza, teriam mais interesse em conhecer os recursos da língua que utilizam.

Como bem resume Antunes (2010), o estudo do léxico:

- a) Foi se restringindo a exercícios de identificação do significado das palavras supostamente desconhecidas;
- b) Tem carecido do apoio das pistas contextuais e daquelas outras presentes no texto para a identificação desses significados;
- c) Tem-se fixado na exploração de sinônimos e antônimos;
- d) Tem privilegiado o estudo do sentido literal das palavras;
- e) Tem-se concentrado em atividades de substituir em frases palavras de significados idênticos ou opostos;
- f) Enfim, tem descartado, no estudo do léxico, a perspectiva do texto e do discurso. (ANTUNES, 2010, p. 178)

Dessa maneira, o léxico, além de pouco explorado em sala de aula, é trabalhado de forma inadequada, já que exercícios descontextualizados não conseguem desenvolver nos alunos a competência lexical necessária para atuarem nas

situações cotidianas, além de não lhes demonstrar a funcionalidade do léxico nas situações comunicativas.

Concepções de língua na escola

A concepção de língua que tem prevalecido na escola pouco tem ajudado a formar falantes mais proficientes. Prova disso são os baixos índices da educação nos mais variados exames. Isso nos leva a perguntar qual concepção de língua favoreceria melhor o ensino-aprendizagem, de modo que os resultados repercutissem positivamente na vida das pessoas.

A chegada de alguns estudos da Linguística, da Sociolinguística, da Psicolinguística, da Linguística Textual, da Pragmática e da Análise do Discurso, no final dos anos 80, início dos anos 90, à escola, trouxe várias interferências significativas ao ensino de português.

[...] nova concepção de gramática, que resulta em uma também nova concepção do papel e da função dela no ensino de português, bem como a natureza e conteúdo de uma gramática para fins didáticos, que há de ser tanto uma gramática da língua escrita quanto uma gramática da língua falada; nova concepção de *texto*, analisado agora ele também em sua “gramática”, uma gramática que ultrapassa o nível da palavra e da frase e traz nova orientação para o ensino da leitura e da produção de textos (SOARES, 1998, p. 59).

A nova concepção que surge nesse contexto vê a língua como “enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 1998, p. 59).

Antunes (2009) apresenta algumas concepções de língua que julgamos relevantes para nosso trabalho. A autora

apresenta a língua como uma atividade funcional, ou seja, nenhuma língua existe desvinculada do espaço físico e cultural em que vivem os falantes, ela depende de fatores situacionais e estão a serviço das pessoas, pois existem para atender a seus propósitos comunicativos. A língua é concretizada em atividades, em ações e em atuações comunicativas.

Há uma estreita ligação entre a língua e a sociedade, entre a língua e a cultura e entre a língua e a história, devido à funcionalidade da linguagem. Ou seja, uma exerce influência sobre a outra, de modo que as mudanças que ocorrem em qualquer um desses elementos influenciam o outro, ou seja, “a linguagem se faz na sociedade, sob as marcas da história e da cultura” (ANTUNES, 2009, p. 35).

“A linguagem é, geral e especificamente regulada e moldada pelas estruturas sociais, de forma que não existem usos linguísticos aleatórios ou de aplicação restrita.” (ANTUNES, 2009, p. 35). Os usos linguísticos são produzidos de acordo com certos esquemas discursivos. Dessa forma, conhecer uma língua implica também conhecer seus usos sociais.

A partir da delimitação das concepções de língua que norteiam nosso trabalho, passamos a discutir algumas maneiras de levar o léxico para a sala de aula de maneira mais efetiva e enriquecedora para os alunos, visto que, do modo como este tem sido trabalhado, pouco tem contribuído para a formação dos alunos.

Como seria um estudo do léxico mais efetivo?

É importante ressaltar que não há apenas uma forma de se trabalhar o léxico na sala de aula. Ao explorá-lo, o professor pode recorrer a vários tipos de estratégias e não apenas ficar preso às tão comuns atividades de vocabulário.

Em nosso trabalho, propomos que o léxico seja explorado em sala de aula de modo a contribuir para a ampliação do repertório lexical dos alunos, o que auxiliará efetivamente o desenvolvimento das competências leitora e discursiva.

O enorme ganho do homem que domina uma linguagem desenvolvida consiste em que seu mundo se *duplica*. [...] com a ajuda da linguagem, que designa objetos, passa a se relacionar com o que não percebe diretamente e que antes não entrava em sua experiência. A palavra duplica o mundo dando ao homem a possibilidade de operar mentalmente com objetos, inclusive na ausência deste (LURIA, 1987, p. 32).

Desse modo, quanto maior é o repertório lexical de um falante, maior é a sua habilidade para interagir em diferentes contextos. Sendo assim, o conhecimento das palavras se torna bastante relevante no ensino, pois também é função da escola ajudar os alunos a desenvolverem sua competência comunicativa.

Defendemos que o estudo do léxico deve ser feito de maneira contextualizada, levando em conta a relação entre o léxico de uma língua e a cultura e os fatores sociais e históricos de um povo. Em sala de aula é importante mostrar aos alunos que a língua não está alheia às mudanças que ocorrem na sociedade, que os eventos externos interferem na língua, geralmente através do léxico, pois ele é o repositório linguístico de uma comunidade, dessa forma, estudar o léxico também é estudar a cultura, os hábitos e a história de um povo.

O léxico deve ser explorado como a parte da língua que melhor se relaciona com os fatores externos, mostrando ao aluno que a mesma língua dinâmica que ele conhece é também a língua que circula nos demais contextos discursivos. É preciso que se trabalhem os processos de formação de palavras não apenas como parte da morfologia,

mas como processos de ampliação lexical, que se dão em contextos específicos, ou seja, que têm caráter funcional, pois fornecem à comunidade linguística o repertório necessário para nomear as novas tecnologias, novos modos de agir e de ver o mundo.

É preciso explorar o caráter coesivo do léxico, na medida em que este estabelece elos textuais muito efetivos na nossa comunicação. E, além disso, é preciso

[...] acostumar o aluno a indagar o sentido das palavras desconhecidas com que se depara, e a aceitar que os seus interlocutores lhe exijam esclarecimentos da mesma natureza. Falar a respeito da língua em que nos expressamos é um comportamento normal e útil, que corresponde a uma das funções mais importantes e típicas das línguas naturais - a função metalinguística (ILARI, 1992, p. 58).

Entretanto, o que percebemos na maioria das salas de aula é um ensino de língua que não faz muitas perguntas. A língua é apresentada como algo pronto e acabado, a função epilinguística não é trabalhada, pois os alunos não são levados a refletir sobre a língua que utilizam.

Antunes (2012) apresenta um programa de estudo do léxico, do qual destacamos alguns pontos. Segundo a autora, o conhecimento lexical pode ser explorado de modo a contribuir para o desenvolvimento das competências discursiva e leitora. Discursiva, pois contribui para a construção de discursos claros, fluentes, com amplo repertório lexical e adaptado às várias situações comunicativas, e de leitura, pois contribui para uma melhor compreensão dos textos orais e escritos, sejam eles formais ou informais, especializados ou não especializados.

Na perspectiva da exploração do vocabulário, poder-se-ia explorar o papel das unidades do léxico no texto como elementos coesivos, ou seja, a utilização de palavras na

construção dos elos textuais, através de repetições, uso de sinônimos, hiperônimos, associações semânticas e também a utilização desses elementos na construção da coerência do texto.

Na perspectiva da neologia, poder-se-ia explorar a variação lexical, as especificidades exigidas por cada tipo de texto, os regionalismos, os processos de formação de palavras, a atribuição de um novo sentido a palavras já existentes.

Na perspectiva das escolhas lexicais, poderiam ser abordados os efeitos discursivos decorrentes das escolhas lexicais e outros recursos textuais como a polissemia, metáforas e expressões fraseológicas.

Através dessa breve reflexão, buscamos demonstrar que, se forem bem exploradas, as questões relativas ao léxico da língua podem contribuir efetivamente para a ampliação das competências lexical, discursiva e leitora, além de formar ouvintes, leitores e escritores muito mais eficientes.

O trabalho com o léxico em sala de aula: sugestões práticas

É fato conhecido dos professores que a maioria dos trabalhos acadêmicos está muito longe da nossa realidade, pois não consideram o educando do século XXI e os recursos presentes nas escolas.

Nos anos de trabalho com o ensino médio, na rede estadual de Minas Gerais, já trabalhei com diferentes perfis de público, desde alunos muito desinteressados até os mais ávidos pelo aprendizado. O que chama a atenção é que ambos os perfis demonstram atenção e interesse quando começam a enxergar a língua portuguesa com proximidade, como algo que lhes é conhecido e familiar. E essa ponte, geralmente é feita por mim, através do estudo do léxico em

sala de aula, principalmente através do trabalho com processos de formação de palavras a partir de neologismos².

Um exemplo comum do estudo meramente gramatical ou classificatório do léxico é a insistência em se trabalhar os processos de formação de palavras utilizando apenas exemplos que entraram na língua há muito tempo e que para o falante causam dificuldade de identificação. Podemos citar como exemplo o fato de a grande maioria de nossos alunos não conseguir enxergar “televisão” como um composto, apesar de ser um exemplo bastante usado em gramáticas e livros didáticos. Então, por que não trocá-lo por “vale-presente” e “socioambiental”, exemplos facilmente identificáveis como compostos e presentes em nosso dia a dia? Ao invés de nos restringir a exemplos tradicionais dos prefixos gregos e latinos, podemos explorar novidades como “mega-divertido”, “lacradora”, “bicombustível”, “autoatendimento”, sendo possível inclusive resgatar com os alunos seu contexto de criação e utilização. Assim, mostraremos aos nossos alunos que a língua está sempre mudando e que formar palavras faz parte da rotina das comunidades linguísticas.

Para facilitar o trabalho em sala de aula, dividi atividades propostas em dois tipos: as que são trabalhadas com textos levados pelo professor e as que são fruto da pesquisa dos alunos.

Os textos publicitários: um bom instrumento de trabalho

Os textos publicitários procuram divulgar produtos diversificados, por isso, são um campo bastante fértil para o estudo do léxico, pois, muitas vezes, é através deles que chegam ao público as inovações que estão entrando na

² Neologismo: neste trabalho entendemos como neologismos as palavras que entraram recentemente na língua e que ainda não foram dicionarizadas.

sociedade. Além disso, não podemos nos esquecer da criatividade que envolve o processo de persuasão do leitor, o que produz textos extremamente ricos linguisticamente. É o que acontece nos exemplos a seguir:

Imagem 1: Publicidade Hortifruti



Fonte: Disponível em: <<http://www.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/liga-da-saude/>>. Acesso em 26 fev.2018

Estes textos da empresa Hortifruti, retirados da internet, exemplificam muito bem o que acabamos de mencionar em relação à produtividade para o estudo do léxico.

Em primeiro plano, o professor poderia explorar a intertextualidade que é o fio condutor dos anúncios. O próprio gênero anúncio publicitário configura uma relação intertextual, já que se apresenta na forma de cartaz de filme, o que seria um primeiro ponto a ser observado; a intertextualidade também está presente na temática, pois ambos os textos dialogam respectivamente com “As Tartarugas Ninja” e com “A mulher Maravilha”, personagens bastante conhecidas por nossos alunos. Nesse primeiro momento, poderíamos trabalhar como a intertextualidade contribui para o diferencial do texto e o que teria motivado seu uso.

Em um segundo momento, é importante analisar como os aspectos textuais e visuais contribuem para a construção

do texto, conferindo-lhe um diferencial. No plano vocabular, percebemos que ambos os textos utilizam o processo de cruzamento vocabular³ para criar novas palavras: “tartarugas” (tartaruga + uvas) e “marervilha” (maravilha + ervilha), criando, assim, uma junção entre o universo da ficção e o universo alimentício, o que nos leva à finalidade do texto publicitário em questão, que é a divulgação dos produtos vendidos pela rede Hortifruti. Outros elementos reforçam essa relação: o slogan “Aqui a natureza tem superpoderes”, o superpoder dos heróis Hortifruti, pois as “tartarugas” são mestres em defender a pele, o que é uma característica da uva, e a “marervilha” faz desaparecer o colesterol malfeitor, uma característica da ervilha. Chama a atenção a escolha lexical, pois os “heróis alimentícios” são caracterizados com palavras que se relacionam aos heróis fictícios “mestres em defender”, “faz desaparecer o malfeitor”. Os elementos visuais também reforçam o sentido textual. No primeiro texto, aparecem quatro uvas usando máscaras coloridas que correspondem a cada uma das Tartarugas Ninja; no segundo, a ervilha é apresentada com a tiara usada pela Mulher Maravilha, fazendo com que a parte visual remeta à imagem das personagens conhecidas pelo público.

Esse trabalho poderia ser feito em sala de aula oralmente, e caberia ao professor o papel de mediador da discussão, ou de forma escrita, os textos seriam dados aos alunos, e o professor colocaria algumas questões para serem refletidas individualmente ou em grupos e posteriormente discutidas com a turma.

³ Processo de formação de palavras que une mais de uma base para formar um novo item lexical. Nesse processo, as duas bases, ou apenas uma delas, são privadas de parte de sua estrutura para constituir uma nova palavra.

Tirinhas e charges

As tirinhas e charges também são textos muito ricos para se explorar os recursos lexicais. Vejamos os exemplos a seguir:

Imagem 2: Tirinha Armandinho



Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho>>.

Acesso em: 05 mar. 2014

Neste texto poderíamos explorar o efeito de humor causado pelo sentido polissêmico da palavra “corretivo” que aparece na tira, já que mãe e filho trazem conceitos diferentes da palavra. Seria bastante produtiva uma discussão que levasse a turma a consultar o dicionário em busca de outras acepções para a palavra e também levar os discentes a buscar outros textos que trabalhem a partir do uso polissêmico das palavras. Outro importante elemento a ser observado no texto é a forma como o autor mostra que cada personagem traz uma perspectiva diferente da mesma palavra e como desfaz a ambiguidade no último quadrinho.

Na charge abaixo, poderíamos trabalhar várias questões ligadas ao léxico que contribuem para a construção de sentido do texto.

Imagem 3: Charge “O Brasil atual é coisa do passado”



Fonte: Disponível em: <<http://www.ufjf.br/noticias/2017/01/18/10-charge-mostram-que-o-brasil-atual-e-coisa-do-passado/>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

O primeiro elemento que chama a atenção são os recursos visuais utilizados, a charge trata do tema redução da menoridade penal e traz dois jovens armados, com vestimentas que demonstram que são pobres discutindo sobre o tema. Ao analisar a parte textual, poderíamos iniciar chamando a atenção dos alunos para a variedade linguística utilizada, que condiz com o contexto no qual os jovens estão inseridos e ajuda na construção das personagens. Em seguida, poderíamos chamar-lhes a atenção para o uso do vocábulo “dimenó” que assume um sentido polissêmico no texto: “menor de idade” e “de menor”, mostrando-lhes que também outras variedades linguísticas são produtivas lexicalmente.

Textos pesquisados pelos alunos

Há diversas formas de tornarmos nossos alunos protagonistas em seu processo de aprendizagem, uma delas é através da pesquisa. Uma forma produtiva de trabalhar o léxico em sala de aula é partir do conhecimento dos próprios

alunos, mostrando-lhes que sabem e que têm muito a contribuir para as aulas de Língua Portuguesa.

Um bom trabalho que poderia ser feito é a pesquisa e a montagem de um glossário com termos que estão sendo usados na internet, o que implicaria não só a pesquisa de palavras, mas de seu contexto de uso como um todo (significado, quem usa, em que contexto, exemplo de uso, se há outros significados). Além disso, seria uma ótima maneira de mostrar como funciona um dicionário, em um contexto de produção real. Uma acepção criada pelos alunos poderia ficar assim:

Falsiane: s. f. coloq. Termo usado popularmente para designar uma pessoa falsa que não merece confiança ou que já traiu a confiança de alguém. Tem sido usado em contextos de comunicação informal ou de familiaridade.

Imagem 4: Falsiane

Sua falsa! Confira 10 coisas que só as 'falsianes' fazem

Por: [Redação Metropolitana](#) | 24 julho - 3:39 PM | comentários

Fonte: Disponível em: <<http://metropolitanafm.com.br/novidades/sua-falsa-confira-10-coisas-que-so-as-falsianes-fazem>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

Lacrar: v. i. coloq. Ser muito bem-sucedido em algo. Chamar a atenção de todos. Tem sido usado em contextos de comunicação informal ou de familiaridade.

Imagem 5: Lacrar

Marina Ruy Barbosa lacra em desfile secreto da Dolce & Gabbana

Atriz participou do desfile especial da grife na semana de moda italiana

Por **Elisa Duarte**
© 2 jan 2018, 16h11 - Publicado em 23 set 2017, 20h57

Fonte: Disponível em: <https://mdemulher.abril.com.br/moda/marina-ruy-barbosa-lacra-em-desfile-secreto-dolce-gabbana>. Acesso em: 26 fev. 2018.

As imagens poderiam ou não ser usadas, dependendo do contexto de produção e dos recursos da escola.

É importante ressaltar que o trabalho do glossário não consiste na simples catalogação de palavras. Para que este trabalho seja realmente produtivo, a discussão dos verbetes e a coleta de dados devem ser trabalhadas com bastante cuidado, pois nesta fase temos a oportunidade de mostrar aos alunos a complexidade do processo de expansão da língua, a importância das escolhas vocabulares e do contexto de interação.

Ao trabalhar o verbo “lacrar”, poderíamos discutir o novo sentido que foi dado a uma palavra já existente, buscar diversos exemplos de uso para definir seu contexto de utilização e até mesmo usuários, além disso, poderíamos discutir a produtividade do vocábulo, que deu origem ao adjetivo “lacradora”.

Esse trabalho tem uma grande abertura por parte dos alunos, pois, além de despertar seu interesse, já que são palavras de seu cotidiano, leva a uma interação muito grande com o público leitor do glossário. Quando realizei esse trabalho em 2015, com uma turma de terceiro ano, a sala ficou responsável pela pesquisa e exposição das palavras para o turno do qual faziam parte em uma feira-cultural. O engajamento foi grande, e os visitantes ficaram bastante interessados pelo trabalho, inclusive encontraram palavras que não conheciam.

Seria bastante produtivo realizar o glossário com turmas de nono ano do ensino fundamental e primeiro ano do ensino médio, pois é possível fazer uma ligação com o estudo dos processos de formação de palavras, o que não impede que o trabalho seja realizado em outros níveis de ensino que o professor considere apropriado. Neste caso, o professor não precisa ficar restrito aos vocábulos da internet, pode criar outros contextos, como regionalismos, inovações tecnológicas,

termos em anúncios publicitários, ou mesmo vocábulos de um autor como Guimarães Rosa.

Conclusão

Uma das maiores dificuldades encontradas para se trabalhar o léxico em sala de aula está no fato de as atividades propostas nos livros didáticos (fonte principal de material da grande maioria dos professores) ficarem restritas a usos que não demonstram ao aluno a inventividade da língua, nem motivações de uso de determinado vocabulário, cabendo ao professor criar as possibilidades de trabalho com o léxico de forma mais contextualizada. Além disso, faltam recursos na maioria das escolas públicas do país, o que impossibilita o fornecimento de material.

Entretanto, tais atividades podem ser trabalhadas utilizando recursos visuais, como o *datashow*, ou mesmo é possível pedir que os alunos pesquisem em jornais e revistas. Além disso, é possível aproveitar textos já propostos no próprio livro didático e dar a eles uma nova abordagem, por exemplo, chamar a atenção dos alunos para o uso da sinonímia como recurso de coesão textual.

Não há uma receita ou uma única forma de trabalhar o léxico em sala de aula, o mais importante é que o utilizemos como ferramenta de aprendizagem e façamos o possível para aproximar a língua portuguesa da escola, muitas vezes vista como estratificada, imutável, da língua criativa e mutável usada por nossos alunos em seu dia a dia.

Referências

ANTUNES, Irlandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

- _____. *Território das Palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ILARI, Rodolfo. Aspectos do ensino do vocabulário. In: _____. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 45-67.
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Tradução de Diana M. Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.
- SOUZA, Fabiana Kelly. *A importância dos estudos lexicais na sala de aula: uma análise a partir de textos publicitários*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

A LEITURA PERMEADA POR ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS DE CLÁSSICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Sandra Maura dos Reis

Quando eu ainda não sabia ler, brincava com livros e imaginava-os
cheios de vozes, contando o mundo.
Cecília Meireles

Por que dar fim a histórias?
Carlos Drummond de Andrade

A linguagem é trabalho e produto do trabalho.
J. W. Geraldí

Considerações iniciais

No Brasil, a prática de adaptação literária dos clássicos instituída por Monteiro Lobato é corrente. Nas escolas brasileiras, muitas adaptações são utilizadas para fomentar a leitura em geral e, por vezes, a leitura do cânone. Verifica-se, contudo, que a leitura literária e, sobretudo, a das obras consideradas clássicas, a cada dia, perde espaço na sociedade, mantendo-se a polêmica em torno da validade da leitura desses textos ou de suas adaptações. Enquanto isso, as adaptações seguem seu curso na história e na escola, resumindo, recontando, recriando e acrescentando, entre *permanências e mudanças*. “Para que Shakespeare e Homero permanecessem na sala de aula, tiveram que passar por mudanças, principalmente de formato e de linguagem, atualizando-se de acordo com os gostos dos garotos ingleses do século XIX” (FEIJÓ, 2010, p. 62-63).

O ensino de literatura e os clássicos

Dentre os diversos campos nos quais se move o professor de Língua Portuguesa que atua em escolas públicas de educação básica no Brasil, pelo menos dois merecem ser interrogados: um deles refere-se às ações do Governo Federal, que provém as escolas com obras literárias e outros materiais educacionais através de programas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); o outro é o mercado editorial, que vem investindo significativamente, nas últimas décadas, na produção de livros didáticos e em adaptações de obras clássicas, com destaque para os quadrinhos.

A orientação do interesse dos estudantes na direção dos *best-sellers*, das narrativas de vampiros e bruxos, dos quadrinhos e de produções correlatas vem sendo mediada pelas editoras – por intermédio da televisão e da internet –, pelo cinema com suas adaptações e pela escola.

Na escola, a literatura vem perdendo espaço. Ao recriar historicamente a trajetória da educação literária, Regina Zilberman (2009, p. 18) conclui que, nas últimas décadas, a literatura foi abandonada e “desfeita na definição imprecisa de texto”. O ensino da literatura, que nasce junto com a escola ateniense no século V a. C., veio ocupando ora uma posição de destaque entre as disciplinas até o início da Renascença – sendo chamada mesmo de poesia por seus criadores gregos –, ora um lugar inferior, porém confundindo-se, na prática, com a aprendizagem da língua até a década de 1970. Os tons moralizante e impositivo sempre estiveram presentes, mas aprendia-se literatura. “Hoje a história é outra, já que a escola parece prescindir da literatura, de modo que, para recuperar o *status* anterior ou

superá-lo, é preciso encontrar algum significado para a presença da literatura na escola” (ZILBERMAN, 2009, p. 18).

Esse panorama traz ao professor de Língua Portuguesa muitas incertezas em relação à seleção das obras para leitura junto aos alunos e ao letramento literário. Porém, é preciso enfrentar a situação, pois “a literatura nunca é apenas literatura, o que lemos como literatura é sempre mais – é História, é Psicologia, Sociologia. Há sempre mais que literatura na literatura” (BARBOSA, 1990, p. 23).

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusóé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (*Robinson Crusóé* passa da natureza à cultura). [...] A literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles, ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. (BARTHES, 1979, apud DALVI, 2013, p. 71).

Soma-se a isso o fato de que, para além de transmitir conhecimentos aos futuros cidadãos, um texto literário demonstra seu valor ainda, e acima de tudo, “quando apresenta um caráter inédito, quando remete a uma questão essencial” (JOUVE, 2012, p. 119). Uma especificidade desses textos reside precisamente em nos apresentarem conhecimentos universais entremeados pelo prazer e o estímulo à curiosidade imaginativa. Eles tornam a nossa existência mais lúdica, significativa, solidária e mais humana.

Obras como *Robinson Crusóé* são consideradas clássicas porque são lidas e relidas. São grandes obras porque chamamos assim os textos que “exploram espaços ainda desconhecidos ou que levantam questões de interesse geral” (JOUVE, 2012, p. 88). Esses textos se constituem de saberes inéditos ou renovados; por isso resistem ao tempo. Existem obras clássicas repletas de saberes essenciais e que ainda podem oferecer a novos e velhos leitores importantes e

válidas respostas à sua sempre desconhecida existência. Os saberes que elas veiculam favorecem a análise e a reflexão daqueles que mergulham em seu reino de palavras. Elas os auxiliam a compreender o mundo.

Sem perder de vista a perspectiva da arte verbal como inovação, parece, então, razoável que um professor de Língua Portuguesa volte o seu olhar para o passado e proponha aos estudantes a leitura dos textos considerados clássicos. Afinal, tais textos compõem o repertório de obras inesquecíveis desse educador que, assim como o aluno, não é uma página em branco.

Não obstante, o professor e seus aprendizes leem “nos textos do passado elementos que a sua experiência cultural foi capaz de lhes oferecer” (BARBOSA, 1990, p. 24). Por esse motivo, o encontro dos jovens leitores com alguns desses textos precisa ser mediado e sistematizado, uma vez que eles podem apresentar dificuldades à leitura devido ao vocabulário, aos tempos e espaços culturais, às referências a outras obras – os intertextos – e a uma estrutura narrativa diferente da encontrada na literatura de entretenimento.

Portanto, a defesa da leitura das grandes obras no ambiente escolar em diálogo com suas adaptações assenta-se na adequação da linguagem, pois, para que essas obras – perenes – permaneçam, nós precisamos “descobrir nelas relações de significantes que levam a outros significados” (BARBOSA, 1990, p. 24).

Por isso acreditamos que a intertextualidade com o texto original criada por boas adaptações de clássicos pode fomentar práticas produtivas de leitura literária na escola, inclusive das obras clássicas. Apostamos no potencial dialógico das adaptações como mais uma alternativa à antiga prática de leitura coletiva de uma mesma obra, já realizada por professores de Língua Portuguesa da educação básica. Veremos a seguir que uma educação literária transpassada por adaptações de clássicos pode, sim, “devolver a uma

metáfora morta o poder de uma metáfora viva” e iluminar obras clássicas cuja linguagem coloca-se como um empecilho para as novas gerações (JOUVE, 2012, p. 119). Esses livros estão relativamente disponíveis nas bibliotecas escolares e nelas vêm ganhando espaço considerável desde 2007, quando o PNBE incluiu as histórias em quadrinhos nos acervos distribuídos às escolas.

Em presença disso, a escola pode e deve oferecer aos aprendizes/leitores os instrumentos que lhes permitam realizar suas escolhas e suas leituras. Para alcançar tal objetivo, vale muito a pena ler adaptações para emocionar-se, entreter-se, interpretar e seguir lendo por toda a vida.

Concepções de adaptações e a seleção dos textos

Em estudo intitulado *A adaptação literária para crianças e jovens: Robinson Crusoe no Brasil*, Carvalho (2006, p. 49) sugere aos interessados que “a adaptação deve ser trabalhada a partir da adequação do assunto, da estrutura da história, da forma, do estilo e do meio aos interesses e às condições do leitor infantil, o que não representa a escolha por um gênero inferior”.

Conforme defendido por vários professores, pesquisadores e adaptadores, as adaptações literárias de clássicos podem ser uma porta de entrada para a literatura e, em especial, para os clássicos, na sala de aula. “O primeiro contato com um clássico, na infância e na adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem feita e atraente”, sugere a escritora/adaptadora Ana Maria Machado (2002, p. 15) em *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*.

Convém, contudo, observar que uma obra literária criada na perspectiva de uma adaptação para jovens leitores escolares obedece aos limites impostos pelo sistema educacional vigente na época de sua criação e, por isso, o

professor precisa refletir sobre os mecanismos envolvidos na produção dos textos que irá sugerir aos seus estudantes para leitura. Ao fazer a opção pela inclusão das adaptações em um projeto de letramento literário, talvez seja proveitoso ponderar que “se a adaptação torna possível ampliar o número de leitores de uma determinada obra, principalmente as clássicas, ela já pode ser considerada positiva” (PAULINO, 2011, p. 7).

Uma boa adaptação possui identidade discursiva e se insere na instituição do gênero textual ao qual pertence. Ela não é responsável pelo empobrecimento na formação de leitores, porém não garante, por si só, o fortalecimento das práticas de leitura, seja dos clássicos ou de quaisquer outras obras. Portanto, a recepção desses textos não deve ser pautada por critérios de fidelidade, simplificação ou substituição em relação aos textos de partida, mas pelos procedimentos criativos envolvidos na sua elaboração. Ademais, há hoje, no mercado, diversas adaptações com boa qualidade artística. “Às vezes, a adaptação é mais complexa que a obra original” (NOVAIS, 2011, p. 7).

Por isso partimos de uma concepção das adaptações como leituras criativas, interpretações, *transmutações* ou recriações. Concebemos esses textos adaptantes como obras independentes, embora ligadas aos textos adaptados. Consideramos que as adaptações tomadas para leitura e análise nas práticas relatadas a seguir constituíram-se como uma experiência prazerosa de leitura e uma atualização cultural com vistas à leitura dos clássicos. Enfim, “uma oportunidade de fazer dialogar a literatura com a cultura que nos constitui e com os modos como os homens compreendem e representam o mundo” (GRIJÓ, 2007, p. 106-107). Por meio de adaptações variadas de uma mesma obra clássica, é possível ampliar a capacidade crítica e reflexiva dos leitores em relação à abordagem de alguns temas e à língua.

Precisamente por tudo isso, percebemos que as práticas de leitura compartilhada beneficiaram-se das experiências descritas aqui na medida em que se estimulou a curiosidade dos leitores na direção

- ✓ de diferentes gêneros textuais e projetos editoriais com o mesmo título;
- ✓ de diversos enredos sob uma mesma fábula;
- ✓ de inúmeras abordagens sobre um mesmo tema;
- ✓ de incontáveis intertextos;
- ✓ da reflexão metalinguística em torno dos processos de reescrita literária.

Passemos, então, às práticas que teceram nossas manhãs com fios de sol, chuva e alguma poesia.

Letramento literário e sistematização das práticas

De acordo com Rildo Cosson (2014), "*Letramento literário* é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem". Esse processo começa na infância e se estende por toda a vida do leitor, tornando-o mais sábio, mais expressivo e, portanto, mais livre. Para o autor, a formação do leitor literário é uma prática social, e a efetivação dessa formação pressupõe a realização de atividades sistematizadas a partir de quatro eixos fundamentais:

- ✓ o contato efetivo com os textos;
- ✓ o compartilhamento deles amparado pelo respeito aos interesses e às dificuldades de cada leitor;
- ✓ a ampliação do repertório pautada pela diversidade de textos e linguagens;
- ✓ a continuidade das práticas.

O objetivo desse tipo de letramento é “formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo” (COSSON, 2009, p. 12).

Para efetivar sua proposta de letramento literário, Cosson (2009) sugere uma sequência básica constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação, conforme o autor, deve estabelecer laços estreitos do leitor com o texto que ele vai ler. É a fase de posicionar-se diante das questões propostas pelo texto. Esse momento deve ser breve e pode ser entrecortado por conversas, discussões temáticas, situações lúdicas – faz de conta – e oficinas que apelem à memória e à elaboração criativa da linguagem. As atividades pensadas para essa etapa serão tão mais eficazes na medida em que incorporarem as práticas de leitura, escrita e oralidade à proposta de leitura literária.

A introdução consiste basicamente na apresentação do autor e da obra. O professor deve criar condições para que os leitores obtenham informações básicas sobre o autor, preferencialmente as relacionadas ao texto. Esse é um momento para que o professor justifique a sua escolha da obra aos estudantes. O objetivo aqui é despertar no leitor a curiosidade sobre a obra, sobre os fatos ou mesmo sobre como aconteceram. A apresentação física do livro cumpre papel importante na medida em que permite ao professor chamar a atenção para os elementos paratextuais, como capa, orelha e prefácio. Uma boa introdução deve ser breve e abrir caminho para que o leitor descubra por si mesmo.

Na etapa da leitura, em se tratando de um livro, o essencial é o acompanhamento com intervalos para conversas e/ou atividades específicas envolvendo a leitura de partes da obra ou de outros textos menores que dialoguem com ela. É um momento de descrição, de decifração do texto, de negociação com os alunos sobre o tempo necessário para a

realização da leitura, bem como de observar e auxiliar os leitores em suas dificuldades. Tanto melhor será a experiência se ela puder transcorrer em um ambiente diferente da sala de aula – biblioteca, outros espaços da escola ou mesmo em casa. Intervenções eficazes nessa etapa são cruciais para fazer deslanchar a formação de muitos leitores e sanar questões relativas ao ritmo e à manutenção das expectativas criadas para determinada leitura.

A interpretação concebida por Cosson realiza-se em dois movimentos: um interior e outro exterior. O primeiro, de apreensão do sentido global da obra, é resultado do envolvimento e do desenvolvimento nas etapas anteriores. O outro é a materialização da interpretação na comunidade por meio do compartilhamento. O ápice dessa etapa é o registro e a divulgação da leitura no coletivo, seja pela criação de desenhos, de músicas, resenhas, dramatizações, júris simulados, feiras culturais ou outras tantas possibilidades. É importante que tudo ocorra sem imposições e preconceitos, resguardando o anonimato dos que assim o desejarem e sem fórmulas rígidas. O professor precisa focar-se nos estágios de desenvolvimento do grupo, no texto e nos objetivos da proposta.

Nosso objetivo era a prática da leitura literária sistematizada e com ele nos lançamos aos dois empreendimentos que serão descritos a seguir. O primeiro iniciou-se em fevereiro de 2017, estendendo-se até julho; o segundo iniciou-se em agosto e encerrou-se em novembro. Ambas as práticas tiveram como inspiração a sequência básica proposta por Cosson (2009) e as concepções sobre o ensino de literatura expostas aqui. Não se trata, porém, como veremos, de sequências idênticas às propostas por Cosson. O autor serviu-nos como ponto de partida.

Literatura de cordel

As atividades que empreendi com estudantes do sexto ano, em 2015, serviram-me de alicerce para a sistematização das que seriam realizadas em 2017. Naquela ocasião, colocamos em nosso horizonte de expectativas a leitura das adaptações dos romances sobre viagens, explorações e aventuras do século XVIII e XIX. Efetivamente praticamos a leitura e o compartilhamento de contos, letras de músicas, de entrevistas com compositores da Música Popular Brasileira, adaptações de *Viagens de Gulliver*, *Viagem ao centro da terra* e *A ilha misteriosa*. Em todos eles, temas como viagem e aventura se faziam presentes.

Dentre os diversos textos tomados para leitura, as adaptações de obras clássicas cativaram o meu interesse e moveram-me a propor, em 2017, a leitura de clássicos adaptados da literatura brasileira a estudantes do sexto ano. As atividades levadas a efeito para a efetuação desse projeto constituíram-se em uma adaptação da sequência básica proposta por Cosson (2009). Embora as etapas das atividades descritas aqui sejam identificadas com os termos motivação, introdução, leitura e interpretação, são releituras do letramento literário apresentado pelo autor.

Motivação

Iniciamos essa fase por ocasião do carnaval. Lemos, cantamos e produzimos paródias de marchinhas antigas e contemporâneas. Os estudantes gostaram muito da marchinha *Passando o dedo*, produzida pelos artistas locais Dimas, Arcanjo e Walmer. Durante interlocução com um professor de matemática da escola, na sala dos professores, recebi essa letra de canção e tomei-a como uma sugestão pedagógica relevante. Sua estrutura linguística, composta por jogos de linguagem figurada, poderia estimular a diversão e, portanto, um maior

interesse na leitura. Era um texto autêntico e com temática recorrente entre os estudantes: os usos do celular. De mais a mais, tratava-se de típica marchinha de carnaval e, como tal, produziria – e produziu – considerável e, até certo ponto previsível, interesse.

Na sequência, levei ao grupo alguns folhetos e livros de cordel. Dentre eles, destacou-se, pelo humor e pelo elemento lúdico, *O cavalo que defecava dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros. Não lemos os folhetos naquele momento; apenas observamos seus elementos paratextuais: títulos, xilogravuras, formato, local de produção e data.

Passamos à leitura do texto fílmico *O auto da compadecida*, de Guel Arraes, seguido de debate. Durante a exibição do filme, espectadores mais atentos fizeram dialogar o título do folheto de cordel com o texto fílmico. Como expressão escrita dessa leitura, solicitei que o grupo identificasse no filme alguns elementos da cultura nordestina. Se tivessem dificuldade para fazê-lo, deveriam pesquisar esses elementos em livros, na música, na internet ou em conversas com familiares. Dentre as contribuições, surgiram canções de Luiz Gonzaga, vídeo de crianças recitando cordel, histórias de Pedro Malasartes e notícias sobre livraria com acervo de cordel na cidade.

Introdução

Chegou o momento de apresentar o livro *O auto da compadecida* para a classe. Havia alguns motivos para fazê-lo. Um deles foi meu insucesso em conseguir oferecer ao grupo uma versão do filme com legendas em português, o que dificultou sua fruição por duas estudantes surdas em uma das turmas.

O outro se refere ao meu interesse pelo texto, à importância dele para a literatura dramática, o teatro e o cinema nacionais, bem como para a literatura de cordel.

Analisamos os elementos paratextuais do livro e levantamos hipóteses sobre os que teriam sido adaptados na passagem ao filme. Apresentei-lhes resenhas das obras fílmica e literária, e um aluno interessou-se por ler *O santo e a porca*, outra obra de Suassuna mencionada em uma das resenhas. As alunas surdas lançaram-se à leitura da peça e assim passamos à etapa seguinte.

Leitura

Para familiarizar as turmas com a linguagem e o universo dos textos, apresentei-lhes um esquema do roteiro do filme de Guel Arraes e analisamos a estrutura do gênero roteiro de filme focalizando as ações, as cenas, os atos, o clímax e os pontos de virada. O objetivo era familiarizá-los com o texto dramático, dada a proximidade entre os dois gêneros. Destacamos trechos da peça focalizando os elementos alterados pela adaptação, como o episódio do cavalo, a supressão do personagem palhaço e a inclusão do par romântico na adaptação fílmica.

Diante da pouca motivação para a leitura dos livros, passamos à leitura de cordéis contemporâneos sobre temas diversos, como lobisomem, curupira e uso de celular. Passamos, então, à leitura dos poemas de Patativa do Assaré e do cordel *O cavalo que defecava dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros. Enquanto isso, eu conversava com os desbravadores das peças de Suassuna, mas o leitor de *O santo e a porca* não conseguiu avançar. Então lhe apresentei o livro *Uma história pelo avesso e outras histórias – teatro para crianças*, de Gabriela Rabelo, com diversos textos dramáticos curtos, temas e linguagem mais ao

gosto juvenil. Então acertei. Ele leu o livro rapidamente, gostou e escolheu um colega para passá-lo adiante.

Na sequência, decidimos realizar um concurso de resenhas sobre filmes e livros. Empreendemos as oficinas de produção dos textos e a pesquisa pelos dados técnicos das obras que deveriam figurar na estrutura das resenhas. Embora não participando como concorrente, também levei uma resenha sobre o livro *O alienista*, de Machado de Assis. Na data marcada, recebi as resenhas e soube que uma aluna estava lendo *O alienista*, que ela havia encontrado na biblioteca. Após a leitura das resenhas, enderecei bilhetes orientadores da reescrita a cada participante e, em vez de repassá-los individualmente a cada aluno, os lemos coletivamente em projetor multimídia de modo que os comentários e as sugestões se coletivizaram, tornando-se mais produtivas. Alguns professores aceitaram participar da seleção dos textos vencedores e, no dia da premiação, a leitora de *O alienista*, que já participava do concurso com a resenha de um livro, levou também uma resenha sobre o livro do bruxo do Cosme Velho. Surpresa, pedi que fizesse a abertura do evento com a leitura da resenha e todos a aplaudiram. Embora sua resenha contivesse trechos de resenhas colhidas na internet, a leitura agradou bastante aos ouvintes. Foi realmente uma bela surpresa e uma sugestão para futuras atividades de leitura. Esse texto da aluna seria retomado em outra atividade orientada de leitura no semestre subsequente. O concurso foi muito bem recebido e sugeriram uma nova edição.

Interpretação

Após essas atividades de leitura de textos diversos – clássicos, não clássicos, teatro, cinema, cordel, resenhas – realizamos uma oficina de *isogravuras* a partir da reciclagem de bandejas de isopor trazidas pelos estudantes ao longo de um mês. A ideia era inspirar-se nas capas dos folhetos e livros de

cordel para brincar com as tintas e refletir sobre a lógica da arte da gravação. Acabamos por refletir também sobre o uso daquele material – o isopor – em nosso cotidiano e sobre as implicações dessa utilização em nossa vida.

Ao dispormos as *isogravuras* em cordões com prendedores, para secarem, foram lembradas imagens das feiras de cordel espalhadas pelo Brasil e compartilhadas por nós durante as incursões pelo gênero. Daí nos lançamos a outros textos como “Feira de mangaio”, “Leilão de jardim”, “Classificados poéticos”, charges e cartuns. Comparando-os, identificamos um tema que os perpassava: relações de consumo e *marketing* envolvidas na aquisição de produtos e serviços como aparelhos celulares, folhetos de cordel, estética e saúde, para citar alguns exemplos. Com uma passada mais larga, organizamos dramatizações e vídeos para expressar nossa interpretação desses textos. Após as apresentações, os grupos trataram de eleger as revelações na arte de interpretar, e o vídeo produzido por um dos grupos fez muito sucesso, com direito a assistirmos outra vez e mostrar aos curiosos das outras turmas. Como se não bastasse, um grupo surpreendeu-me ao trazer uma dramatização no estilo “Feira de mangaio” atualizada pelo episódio das manifestações dos camelôs que ocorria na cidade naquela semana. Foi incrível.

O registro dessas apresentações em vídeo serviu-nos como rico material de avaliação e autoavaliação coletiva, bem como de retomada do gênero roteiro para estudar a composição de cenas dramáticas. Anteriormente havíamos observado as cenas dramáticas na estrutura geral do roteiro do filme assistido. Nesse novo momento, a ideia seria focalizar a composição de uma cena a partir de temas e situações cotidianas. Assim o fizemos e encerramos a primeira sequência de leituras, percorrendo caminhos bem além de nossas expectativas. Com essa bagagem, nos lançamos a outras práticas.

O Alienista

A motivação para nos lançarmos ao novo empreendimento veio do concurso de resenhas realizado no primeiro semestre, ocasião em que apareceram algumas informações sobre o enredo de *O alienista* do Machado de Assis. O interesse inicial e espontâneo de uma aluna pela obra serviu-nos de mote.

Motivação

Levei para a turma C duas adaptações de *O alienista* que acabara de comprar, visto que na escola só havia um exemplar de *O mistério da Casa Verde*. Agucei a curiosidade sobre as histórias e perguntei quem gostaria de ser o primeiro a folhear aquelas páginas novinhas. Diante dos muitos pretendentes, sorteamos e combinamos que os premiados escolheriam, após uma semana, um colega para repassá-las e assim ficou combinado. As adaptações eram *O alienista em quadrinhos*, de Luiz Antônio Aguiar, e *O mistério da Casa Verde*, de Moacyr Scliar.

Eu precisava sondar a aceitação e o interesse pelos temas das obras a fim de entrever os novos caminhos que poderíamos trilhar. Para tanto, realizamos debates e pesquisas orientadas a partir da leitura de reportagens atualizadas acerca do uso do celular, da transposição do rio São Francisco e do Hospital Colônia de Barbacena¹. A preferência pelos temas polarizou-se entre o uso do celular e o Hospital Colônia de Barbacena. Essa última, inclusive, repercutiu bastante entre as turmas em virtude da força das imagens e dos fatos. Informações a respeito

¹ O Hospital Colônia de Barbacena foi um hospital psiquiátrico fundado em 1903, na cidade de Barbacena, Minas Gerais. Tornou-se conhecido pelo tratamento desumano que oferecia aos pacientes. Estima-se que sessenta mil pessoas morreram no local.

do Hospital ou de alguém que lá tenha estado foram colhidas espontaneamente em conversas com familiares e trazidas para os debates e os textos didáticos resultantes das pesquisas.

Em face dessa motivação inicial, apostamos na leitura, por toda a classe, das adaptações de *O alienista*. Tentei, então, conseguir mais alguns exemplares. Fomos contemplados com a compra de quatro para a biblioteca da escola e com dois emprestados por colegas. Reuni seis exemplares de *O mistério da Casa Verde* e três de *O alienista/HQ*. Fiz sete fotocópias de *O mistério da Casa Verde* e totalizamos dezesseis textos disponíveis para a leitura nas três turmas. Faltava construir uma organização que viabilizasse a leitura simultânea dos livros por todos e que estabelecesse prazos para seu desenvolvimento e conclusão.

Enquanto eu pensava em uma proposta para essa organização, apresentei à turma B dois exemplares de *O mistério da Casa Verde*. Os interessados em lê-los imediatamente decidiram que a seleção se realizaria por meio de um jogo chamado adedanha². Fizeram um círculo no meio da sala e, após uns cinco minutos, surgiram os

² Conhecida também como *stop* ou *adedonha*, a *adedanha* é uma brincadeira muito praticada em ambientes escolares. Não há número limite de participantes. Cada jogador desenha um quadro em que cada coluna recebe o nome de uma categoria de palavras, e cada linha representa uma rodada do jogo. A partir daí, sorteia-se uma letra da seguinte forma: todos falam, em coro, a palavra *adedanha* e mostram um número aleatório de dedos. Contam-se os dedos de forma que cada número corresponda a uma letra da sequência alfabética. Definida a letra, cada participante preencherá uma linha do quadro com uma palavra iniciada com ela. O primeiro a terminar grita *stop* e apuram-se os acertos. Palavras escolhidas por mais de um jogador valem metade dos pontos. Na situação mencionada, meus alunos utilizaram uma das etapas da brincadeira para sortear, a cada rodada, a inicial do nome dos participantes, que eram eliminados até restar o vencedor.

vencedores. Para a turma C, na qual já circulavam um exemplar da adaptação de Luiz Antônio Aguiar e um de *O mistério da Casa Verde*, levei mais um exemplar da HQ e propus a um aficionado por esse gênero que, ao terminar a leitura, o passasse a outro. Com isso, eu avaliava ainda as possibilidades de recepção das obras pelos futuros leitores e calculava um meio de organizar a leitura coletiva.

Introdução

Nessa fase, obtivemos mais informações a respeito dos autores e do contexto de produção das obras, visto que, durante as pesquisas e conversas sobre o Hospital Colônia de Barbacena, alguns alunos trouxeram a obra à memória ao perceberem as afinidades temáticas entre a reportagem e o que já sabiam sobre o conto. Seria interessante trazer mais elementos para expandir a curiosidade inicial.

Justifiquei aos estudantes que uma de minhas razões para propor-lhes a leitura daquelas duas obras foi o vídeo produzido por uma das turmas no encerramento das atividades do primeiro semestre. O enredo da narrativa encenada no vídeo tratava de um homem que sofreu um acidente e que, após recuperar-se, decidiu escrever um livro sobre sua recuperação bem-sucedida devido ao bom atendimento médico que recebera. Disse-lhes que aqueles textos também trariam a eles uma narrativa sobre a atuação de um médico e as consequências disso sobre a vida de seus pacientes.

Perscrutamos juntamente os exemplares das obras de Moacyr Scliar, Luiz Antônio Aguiar e Machado de Assis utilizando os livros impressos e projetor multimídia. Promovemos aproximações entre os paratextos e o tema da reportagem sobre o Hospital. Então avaliei que o momento seria favorável a breves pontuações sobre a linguagem das HQs, porém, logo percebi que a análise dessa linguagem

deveria ocorrer no momento da leitura dos livros, até porque, em princípio, a minoria da classe leria a HQ.

Ainda nessa etapa da introdução, resolvi apresentar à turma uma coletânea com cinquenta contos de Machado de Assis, presente de um professor de história da escola, e a *graphic novel* *O alienista*, de Fábio Moon e Gabriel Bá, que eu acabara de receber em compra pela internet. Fiz a desembalagem diante da classe, dizendo que estava louca para lê-lo e o fazia paralelamente às leituras que propunha a eles. Senti um cheiro de curiosidade no ar e dúvidas sobre as diferenças entre HQ e *graphic novel*. Isso nós só descobriríamos se lêssemos. Estava lançado o desafio.

Leitura

A leitura coletiva das duas obras teve início em setembro, quando começamos a construir um cronograma das atividades, que foi estruturado em quatro partes: início da leitura, com o sorteio dos livros a serem lidos em duplas ou trios; entrega de resumos breves sobre alguns capítulos das obras; aulas dialogadas e externalização.

Para tentar ajudar na ambientação da leitura, eu sugeria que alguns grupos procurassem um espaço da escola, fora da sala, para lerem sem muitas interferências sonoras. Outros ficavam na sala, que, estando mais vazia, adquiria um clima mais propício à fruição. A biblioteca não se mostrava um lugar adequado devido à sua pequena extensão e à dinâmica adotada por alguns grupos de lerem uns para os outros em voz alta.

As datas e os critérios para a produção dos resumos, sugeridos inicialmente por mim, foram alterados em virtude das dificuldades na leitura e da organização em duplas e trios. Inicialmente, entregaram-me o resumo dos três primeiros capítulos e, a partir de então, preferiram entregar-me apenas o resumo dos que considerassem mais interessantes.

Além dos resumos de alguns capítulos, alguns estudantes entregavam-me também, espontaneamente, pequenos bilhetes comentando qualquer descoberta ou interpretação da leitura em curso. Eles me acionavam com certa frequência para compartilhar esses comentários, ou mostrar-me seu envolvimento com a atividade, e eu não conseguia atender a todos durante a aula. Então lhes propunha que me entregassem por escrito suas observações. Também perguntava-lhes se eu poderia compartilhá-las com as outras turmas. Alguns me autorizavam; outros não. Com o tempo, foram percebendo que divulgar era bom, pois enaltecia sua imagem de leitor para além daquela sala de aula.

Após a entrega dos primeiros resumos, tivemos um intervalo dialogado no qual apontamos alguns procedimentos para tornar os próximos resumos mais eficientes.

As primeiras aulas dialogadas constituíram-se em momentos bem agradáveis de conversa sobre os mistérios e as relações entre as obras, bem como sobre a relação delas com a reportagem assistida. Alguns me perguntavam se a Casa Verde existiu de verdade e se ficava em Barbacena. Solicitei-lhes que trouxessem notícias impressas sobre a saúde pública no Brasil e, durante as conversas, as colocávamos em discussão. Interessante foi o dia em que estávamos na biblioteca e um grupo de alunos, ao ler um jornal, destacou em tom exclamativo uma notícia³ sobre o Hospital Colônia de Barbacena e chamou-me para ver.

Nesses diálogos, também tiveram lugar as brincadeiras de familiarização com o léxico das obras e com o uso do dicionário. Fomos interpelados por palavras desconhecidas

³ A notícia mencionada refere-se à divulgação de um canal de televisão por assinatura, no qual seria exibido o documentário Holocausto Brasileiro (2016), dos diretores Daniela Arbex e Armando Mendz.

como orates, boticário, bacamarte, lúgubre, tétrico, soturno e superstição.

Tivemos ainda a oportunidade de trazer para esses intervalos a leitura de “Um apólogo” e de “A cartomante”, de Machado de Assis. O primeiro texto se fez necessário quando duas alunas disseram-me que queriam muito apresentar sua interpretação de *O mistério da Casa Verde* por meio de fantoches, porém não se sentiam muito envolvidas com a leitura. Então entreguei a elas uma cópia do conto e sugeri que avaliassem a possibilidade de construírem seus fantoches a partir daquela leitura.

A cartomante foi uma possibilidade que se apresentou a partir de comentários polarizados dos leitores da HQ em torno dos temas ciência e superstição. Com a leitura do conto, fomos capazes de identificar e comparar recursos narrativos como cronologia e proporção entre os tempos da história e do discurso. Da analepse – interrupção cronológica – já tinham algum conhecimento extraído de filmes e séries de televisão, porém, o recurso do comentário – digressão – foi uma descoberta para os mais envolvidos.

Interpretação

As interpretações foram surgindo já durante a etapa de leitura. Eu participava dos comentários que surgiam nos grupos e avaliava a possibilidade de compartilhá-los com os demais. Eu percebia que isso ajudava a manter o interesse pelas histórias. Eis algumas apreciações que tiveram boa repercussão entre as turmas: “Nossa! Professora, sabe o que eu descobri? O homem da casa verde é o alienista! Você sabia que o Leo é órfão e mesmo assim ele tira as melhores notas na escola? O Simão não era do mal. Ele era louco e os loucos não são do mal”. Essas observações compartilhadas nos conectavam uns aos outros e às obras.

Uma vez estabelecidas as conexões, decidimos externalizar as impressões tendo-nos como plateia. Antes, porém, fizemos uma visita ao Espaço do Conhecimento da Universidade Federal de Minas Gerais. Entre algumas opções de documentários exibidos no Planetário do local, escolheram assistir ao *O alvorecer da era espacial*, que relata o início da corrida espacial entre a União Soviética e os Estados Unidos. Como o filme não possuía o recurso de legendas, precisei fazer a transcrição do texto antes do dia da visita para disponibilizá-lo às alunas surdas. Com isso, pude trabalhar alguns detalhes do conteúdo previamente com as turmas de forma a provocar-lhes a curiosidade em relação às descobertas científicas e os benefícios delas para a humanidade. Definimos a tarefa de identificar, no filme e nas exposições do espaço, relações entre ciência, mito e superstição. A atividade poderia ampliar nossas reflexões sobre o personagem alienista. Alguns estudantes cumpriram com afinco a tarefa. Os demais se deleitaram com o filme ou simplesmente com a atividade extraclasse.

Enfim, chegou o dia das apresentações, que desencadearam situações e emoções bem ao gosto de um Machado de Assis e pertinentes ao nosso lugar de fala.

Alguns leitores de *O alienista/HQ* trouxeram à tona os impactos que a cena da Revolta dos Canjicas lhes causaram. O recurso lúdico e estrondoso dos balões verdes fez-se notar em toda a escola devido ao barulho causado. A análise coletiva dessas apresentações provocou conversas sobre a violência e suas causas na sociedade. Jogos digitais foram colocados em discussão para pensarmos se é possível expressar artisticamente a violência sem banalizá-la ou promovê-la.

Fomos contemplados também com as encenações de um musical sobre Simão Bacamarte e uma coreografia sobre os habitantes da Casa Verde.

Outros grupos exploraram a plasticidade das palavras ensinadas por Machado tanto em uma paráfrase de *O alienista* no estilo de contação de histórias quanto na encenação de “Um apólogo” no estilo leitura dramática.

Divertimo-nos ainda, e muito, com a paródia cênica – esquete – sobre uma professora muito maluca, sua aluna Lúcia e uma alienista chamada Dr.^a Simone Bacamarte.

Como se não bastasse, assistimos à adaptação cênica de *O mistério da Casa Verde* em libras e com uma narração – uma tradução visual simultânea – das ações da narrativa criada por eles. Essa apresentação encerrou-se, inclusive, com um lanche oferecido pelos apresentadores. Como o lanche fazia parte da encenação proposta por eles, contei-lhes que um dramaturgo chamado Augusto Boal diria que eles converteram os espectadores em *espect-atores* ao nos propor aquela experiência cênica e gastronômica.

Outro grupo fez com que seus espectadores se deslocassem pelo espaço cênico como condição para fruirmos da proposta que trazia. Um pouco de confusão e muita diversão em boa medida.

Textos escritos e igualmente criativos também foram produzidos. Dentre eles, tivemos minicontos de terror, relatos da leitura, letras de canções para musical e para contação de histórias. Eis um trecho da letra de canção produzida para o musical inspirado nas duas adaptações de *O alienista*:

Era uma vez o Sr. Bacamarte.
Verba ele pediu, a Casa Verde construiu.
Era muito louco, maluquinho da silva.
Ele prendia quem queria [...]

A seguir, o início de um miniconto de terror produzido por duas estudantes. Elas partiram do ponto onde termina a

narrativa de Scliar, que também tecera sua história a partir do desfecho criado por Machado de Assis em *O alienista*:

Será que o mistério acabou?

Após a criação do clube na Casa Verde, Arturzinho chegou à conclusão que ali seria um espaço amplo e adequado para viver com Lúcia. Então, ainda insatisfeito, resolveu pensar em um novo plano para tomar posse, sozinho, da casa [...]

Enfim, depois de tudo isso, avaliamos coletivamente as apresentações e procedemos à reescrita dos textos produzidos. Durante a revisão, surgiram mais relatos das leituras. Um deles refere-se à descoberta por uma leitora, nos armários de sua casa, do “Conto de escola”, de Machado de Assis, ilustrado por um artista mineiro para uma edição chinesa. Ela disse que não se lembrava da existência dele, porém, sua curiosidade fora figada ao identificar o nome do autor na capa. A aluna entregou-me o comentário sobre o achado e emprestou-me o livro. Na aula seguinte, propus que comparássemos essa edição com outra adaptação do conto, também em HQ, composta por texto integral de Machado e desenhos de Silvino. O cotejo das duas obras motivou os estudantes a relatarem histórias contadas por seus pais sobre os rigores disciplinares das escolas em outros tempos.

Para darmos por encerrada essa sequência de atividades orientadas, tivemos duas aulas dialogadas, sendo uma delas não prevista no cronograma. Na primeira, recebemos aquele professor de história da escola que me presenteara com a coletânea *Cinquenta contos de Machado de Assis*. Sua aula, partindo da localização histórica do autor, proporcionou a leitura de algumas fotografias – de Machado de Assis e dos bondes do século XIX – e da crônica machadiana “Como comportar-se no Bond”. Alguns estudantes questionaram a afrodescendência do autor com base nas fotos, e essa questão

apareceria novamente na aula dialogada seguinte, sendo ponto importante para reflexão.

Conversamos sobre a atualidade do texto, e o professor sugeriu que elaborássemos posteriormente, como exercício criativo, dicas suplementares para atualização do modesto manual escrito por Machado. Aceitamos a sugestão e o fizemos em momento oportuno.

Na última aula dialogada, recebemos um professor e estudante de bacharelado em letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Sua aula, muito interativa, nos fez adentrar a biografia de Machado de Assis, observando seu temperamento, sua condição social e seu desenvolvimento como escritor. O professor levou colagens de jornais para manusearmos e entendermos o que foi e como era produzido o folhetim no Brasil do século XIX. Com essa aula singela e reflexiva, encerramos o ano letivo e a modesta incursão pelos nossos clássicos e suas adaptações.

Avaliação da leitura e da proposta

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades [...] A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. (FREIRE, 1989, p. 47)

A avaliação enquanto aferição pedagógica do processo de leitura foi experimentada como um instrumento de compreensão e intervenção, sobretudo nas etapas da leitura e da interpretação. Na etapa de leitura, os estudantes eram avaliados em suas dificuldades de decifração dos textos e, na fase da interpretação, avaliávamos as produções, os modos de compartilhamento delas e o percurso como um todo. Avaliar é preciso, afinal, o fato de rejeitarmos os reducionismos e as imposições interpretativas não implica

que toda interpretação seja válida. O que está em jogo, como apontou Freire, é a construção eficiente do sujeito leitor.

Os procedimentos de retomada, que ocorriam em momentos pontuais ao longo das etapas, também eram utilizados no sentido de avaliar e reforçar o engajamento dos participantes no processo, de refinar a compreensão e de chocalhar a memória.

Paralelamente às duas sequências aqui relatadas, mantivemos nosso movimento de frequência semanal à biblioteca, onde podíamos ler e tomar por empréstimo os livros de nosso interesse mais interior, resguardando, assim, o real e necessário encontro do leitor com a obra por caminhos nos quais não interfere tanto o professor.

A leitura das obras de Ariano Suassuna, na primeira sequência, não vingou, provavelmente devido à insuficiência dos procedimentos encaminhados e/ou à linguagem e à estrutura daquele texto dramático, com as quais ainda não estavam habituados. Porém, alguns leitores foram introduzidos na leitura de textos dramáticos mais adequados ao público juvenil e na leitura de textos clássicos da literatura de cordel.

A precariedade da falta de títulos suficientes para cada leitor, na segunda sequência, impôs a necessidade da leitura em voz alta entre os estudantes, resgatando essa prática antiga que veio se perdendo a partir do século XII na cultura ocidental. Foi necessário que nos dispuséssemos a tentar ler as duas narrativas em duplas e trios, o que nos trouxe um pouco de dificuldade e de lentidão, pois tivemos que negociar bastante, doar nossa voz um pouco e exercitar alguma tolerância. Como consequência, situações boas sucederam, pois muitas vezes me emocionei com as duplas de alunos esparramados pelo chão, em um canto qualquer da escola, praticando oralmente a leitura. Eu estava diante da possibilidade real de avaliá-los em um clima de bastante descontração.

Os resumos de alguns capítulos, as letras de canções, as paródias e os comentários escritos também me serviam como instrumentos avaliativos da leitura encaminhada por nós nesse processo.

Uma questão que se apresentou para mim diz respeito ao tempo necessário – ou esperado – para cada etapa da sequência sugerida por Cosson. Embora não haja necessidade de se destinar demasiado tempo às etapas de motivação e introdução, percebo que determinar ou mesmo estimar esse tempo não é tarefa das mais simples, visto que a leitura parece ser da ordem do acontecimento.

Outra questão refere-se ao faz de conta como estratégia para se alcançar bons resultados na fase de motivação com crianças. Realmente é um recurso bastante interessante para conectar os pequenos com o mundo da ficção e da poesia, como aponta Cosson. Porém, nas duas experiências aqui relatadas, apenas na primeira esse elemento apareceu de forma mais explícita no interesse por textos como *O cavalo que defecava dinheiro* e *A chegada de lampião ao inferno*.

Na segunda, o elemento motivador foi o impacto que as reportagens causaram nos estudantes. Isso me apontou que, em relação aos processos de interpretação literária, é a existência de correspondências entre um *outro* social – histórico – e um ficcional que torna possível a interpretação ao se estabelecer uma relação de identificação do leitor com a obra ou com alguns de seus elementos. Esses *outros* da sociedade, de alguma forma, foram identificados por aqueles leitores tanto nas reportagens como nos textos literários tomados para leitura. Nós os identificamos, por exemplo, nas associações entre o Hospital de Barbacena e a Casa Verde; entre a orfandade do personagem Leo e suas boas notas na escola; entre a afrodescendência de Machado de Assis, sua época e seus textos geniais.

Percebe-se, portanto, que as etapas de interpretação e de leitura são inseparáveis. Não é fácil determinar o momento da interpretação em relação ao da leitura, pois, em nossas práticas, elas não se apresentaram como duas fases lineares e sucessivas, mas como uma alternância.

Considerações finais

“Ensinar literatura exige gostar de ler. Gostar muito. E ler muito. [...] Quem gosta de ler, quem gosta de discutir o que leu, quem sabe (e gosta de) discutir do que trata e o que pode significar aquilo que leu, transmite este gosto aos outros” (LAJOLO, 2017, p. 1). Com essas palavras, Lajolo compartilha as lições que recebeu do crítico Antônio Candido. O mestre Machado de Assis ensinou-nos que a prática não deve adequar-se à teoria da forma como queria o alienista Simão Bacamarte. A questão é dialógica. “Quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra” (CANDIDO, 2011, p. 172).

Percebemos que as adaptações literárias que subvertem o texto-fonte são capazes de atizar o interesse em relação a esse texto. *O alienista* ensinou-nos muito sobre alegoria e, na adaptação de Luiz Antônio Aguiar, tivemos contato com:

- ✓ a expressividade presente na invenção de um duplo do personagem Simão;
- ✓ a linguagem das cores no capítulo da Revolta dos Canjicas;
- ✓ o traçado caricatural em personagens de quadrinhos – o exemplo de Dona Evarista – e seus efeitos de sentido;
- ✓ a atualização da linguagem machadiana com o acréscimo de recursos da oralidade na escrita – efetuado pela HQ;

- ✓ a liberdade criadora, tanto no destaque a personagens “escondidos” no texto de Machado, como na fidelidade à estrutura do texto de partida – organização em capítulos.

Aprendemos com Moacyr Scliar que obras clássicas e lugares misteriosos – uma cidade, uma casa, uma montanha, uma ilha – fazem circular ideias essenciais a adultos e crianças e já inspiraram diversos artistas, como Machado de Assis, Fernando Sabino, Vinícius de Moraes, Roseana Murray e muitos outros.

Embora o capítulo 4 de *O mistério da Casa Verde* não tenha agradado muito aos leitores, provavelmente devido ao pedagogismo da digressão ali presente, esse enredo de linguagem fluida, ao colocar crianças protagonizando situações cotidianas e aventureiras, deu sustentação à curiosidade em relação ao desfecho. A narrativa de Scliar estimulou também o desejo de conhecer a versão contada por Luiz Antônio Aguiar, pois os leitores de *O mistério da Casa Verde* ouviam os comentários sobre a HQ e suspeitavam que o misterioso habitante da Casa Verde era o protagonista da HQ. Desejavam saber como ele chegou até lá.

Com isso, acredita-se que alguns ensinamentos do bruxo Machado de Assis parecem ter sido plantados, pois as adaptações despertaram o nosso interesse por “Um apólogo”, “A cartomante” e “Conto de escola”. Darão mais frutos? Contribuirão para uma leitura posterior das obras do autor? Não podemos dizer, mas sabemos que o texto literário colocou-nos verdadeiramente em contato com o prazer, o entretenimento, o sentimento do belo, a tristeza e a construção de conhecimentos.

Experimentamos a leitura literária e percebemos que

O Fausto, o Dom Quixote, Os Lusíadas, Machado de Assis podem ser fruídos em todos os níveis e seriam fatores inestimáveis de afinamento pessoal, se a nossa sociedade iníqua

não segregasse as camadas, impedindo a difusão dos produtos culturais eruditos e confinando o povo a apenas uma parte da cultura, a chamada popular (CANDIDO, 2011, p. 192).

Não seriam as boas adaptações um *plus ultra* na propagação desses produtos?

Referências

- BARBOSA, J. A. Literatura nunca é apenas literatura. In: Seminário: *Linguagem e Linguagens*, São Paulo, 1990. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_17_p021-026_c.pdf. Acesso em: 01 out. 2017.
- CANDIDO, A. O Direito à Literatura. In. *Vários escritos*. 5. ed. corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CARVALHO, D. B. A. *A adaptação literária para crianças e jovens: Robinson Crusoe no Brasil*. 2006. 603 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 1. ed. e 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSSON, R. Letramento literário. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 01 out. 2017.
- DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVERFALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- FEIJÓ, M. *O prazer da leitura – como a adaptação de clássicos ajuda a formar leitores*. Ática, São Paulo, 2010.

- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 4).
- GRIJÓ, A. A. Quem conta um conto aumenta um ponto? Adaptações e literatura para jovens leitores. In: PAIVA, A. et al. (Orgs.). *Literatura – saberes em movimento*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2007.
- JOUBE, V. *Por que estudar literatura?* Tradução Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- LAJOLO, M. Antonio Candido, literatura e educação. *Painel Acadêmico*. São Paulo, 13 jul. 2017. Disponível em: <<http://painelacademico.uol.com.br/painel-academico/9257-antonio-candido-literatura--educacao>>. Acesso em: 01 out. 2017.
- MACHADO, A. M. *Como e por que ler os Clássicos Universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2002.
- NOVAIS, C. A: Adaptação literária: barreira ou incentivo para a leitura? *Letra A*, Belo Horizonte: CEALE, Ano 7, n. 28, p. 7, out.-nov. 2011. Entrevista concedida a BOLLMANN, S. Livro na Roda.
- PAULINO, G: Adaptação literária: barreira ou incentivo para a leitura? *Letra A*, Belo Horizonte: CEALE, Ano 7, n. 28, p. 7, out.-nov. 2011. Entrevista concedida a BOLLMANN, S. Livro na Roda.
- ZILBERMAN, R. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan.-jun. 2009. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/viewFile/924/554>>. Acesso em: 01 out. 2017.

Minicurrículos dos autores

Adriane Teresinha Sartori

E-mail: adriane.sartori@gmail.com

Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais na área de Linguística Aplicada desde 2009. Dedicou-se à formação de professores em projetos de pesquisa/extensão, na graduação em Letras e no Mestrado Profissional em Letras (Profletras-UFMG). Interessa-se, sobretudo, por ensino de leitura e de produção escrita em perspectivas críticas de educação.

Antônio Nunes da Silva Neto

E-mail: toninho.nunes@oi.com.br

Graduado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1994, é professor desde 1995. Atuou na rede privada de Belo Horizonte durante quinze anos, em colégio e pré-vestibular. Foi revisor de dissertações e teses e de livros literários. Trabalhou como elaborador de provas para concursos de professores para várias cidades brasileiras, além de ter sido elaborador de provas de redação para intercâmbio. Ministrou curso de formação para professores de Língua Portuguesa e Literatura das redes públicas e privada mineiras. Atualmente, é professor na rede pública estadual de Minas Gerais.

Fabiana Kelly de Souza Teodoro

E-mail: fabksouza@gmail.com

Graduada em Letras pela UFMG, Mestre em Estudos Linguísticos também pela UFMG. Desde 2013, atua como professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino de Minas Gerais, lecionando para o ensino médio. Interessa-se por Linguística Aplicada, estudos do léxico, ensino de língua materna e produção textual.

Lucíola Zacarias Mendes

E-mail: luciolamletras@gmail.com

Graduada em Letras pela UFMG (2013) e Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFMG (2015). Atualmente, atua como professora efetiva de Língua Portuguesa na rede estadual de educação de Minas Gerais. Seus interesses de pesquisa são: leitura, escrita e multiletramentos.

Marcos Celírio dos Santos

E-mail: celirio2011@gmail.com

Graduado em Letras pela UFMG, Mestre em Língua Portuguesa pela UFMG e doutorando em Linguística Aplicada pela UFMG. Já atuou como diretor da Escola Municipal Virgílio de Melo Franco (Contagem, MG) e também como coordenador da Educação de Jovens e Adultos na mesma escola. Atua como professor de Língua Portuguesa na rede municipal de ensino de Contagem, MG. Seus interesses de pesquisa são: leitura

em múltiplas fontes, leitura e escrita em ambientes digitais, leitura crítica e letramento digital.

Sandra Maura dos Reis

E-mail: smaurinha@yahoo.com.br

Graduada em Artes Cênicas e Letras-Língua Portuguesa pela UFMG, com formação complementar em Língua Espanhola. Possui experiência nos ensinos fundamental, médio e educação de jovens e adultos. Já atuou como professora de Língua Espanhola em instituições particulares. Atualmente, atua como professora de Língua Portuguesa na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Seus interesses de pesquisa são: leitura, Análise do Discurso, dramaturgia e produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa.

Sandra Regina Ambrózio

E-mail: sandrambrozio@gmail.com

Mestre em Língua Portuguesa pela UFMG, especialista em Informática Educativa pela PUC-MG e graduada em Letras pela UFMG. Atuou no Núcleo de Tecnologia Educacional em Betim como técnico pedagógico na formação continuada de professores e coordenadora pedagógica em Belo Horizonte. Atualmente, atua como professora de Língua Portuguesa nas redes municipais de Belo Horizonte e de Betim. Seus interesses de pesquisa são: leitura, produção de textos e uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Este livro destina-se a professores de língua portuguesa interessados em experiências significativas de leitura e de escrita, desenvolvidas em escolas públicas de ensino fundamental e médio. Todos os capítulos foram escritos por também professores, por isso revelam o interior da sala de aula e os meandros do processo ensino-aprendizagem, fazendo emergir os acertos e as dificuldades que foram se constituindo nessas práticas, já que protagonizadas por atores reais. Este livro é, portanto, um diálogo aberto entre professores de língua portuguesa!

