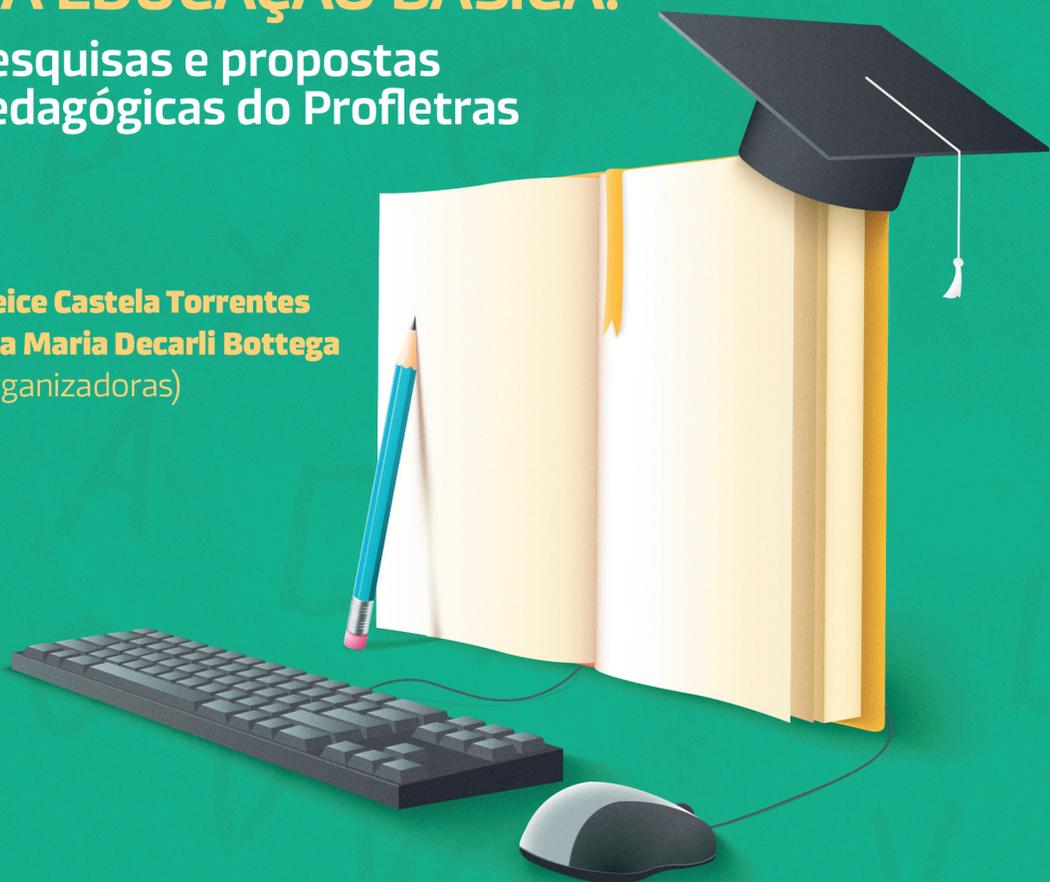


A decorative graphic at the top of the cover features various white letters (B, S, V, I, F, T, P, C, D, S, O, A, X, A) and colorful icons (a red YouTube play button, a laughing face emoji, a blue thumbs-up icon, a magnifying glass, and a red heart icon) scattered across a teal background.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

Pesquisas e propostas
pedagógicas do Profletras

Greice Castela Torrentes
Rita Maria Decarli Bottega
(Organizadoras)



**Ensino de Língua Portuguesa
na Educação Básica:
pesquisas e propostas
pedagógicas do Profletras**



Pedro & João
editores

Agradecemos à CAPES o auxílio financeiro dispensado para realização de parte das pesquisas apresentadas nesta obra e para sua publicação (Número do Projeto: 88887.594108/2020-00 - Auxílio nº 1397/2020 - PROAP/AUXPE).



**Greice Castela Torrentes
Rita Maria Decarli Bottega
(Organizadoras)**

**Ensino de Língua Portuguesa
na Educação Básica:
pesquisas e propostas
pedagógicas do Profletras**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

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

Greice Castela Torrentes; Rita Maria Decarli Bottega [Orgs.]

Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: pesquisas e propostas pedagógicas do Profletras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 297p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0182-5 [Impresso]
978-65-5869-595-0 [Digital/2021]

1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Educação Básica. 3. Propostas pedagógicas. 4. Profletras. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Rita Maria Decarli Bottega e Greice Castela Torrentes

Diagramação: Diany Akiko Lee

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); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

Prefácio	9
Tânia Guedes Magalhães	
Algumas palavras sobre a obra	15
Greice Castela Torrentes e Rita Maria Decarli Bottega	
Capítulo 1	21
“A BONITEZA DO FAZER JUNTOS”: PESQUISA- AÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA O PROTAGONISMO DA PROFESSORA, DOS ALUNOS E DOS MORADORES DA COMUNIDADE MARMELÂNDIA-PARANÁ <i>Rosângela Margarete Scopel da Silva e Maria Elena Pires- Santos</i>	
Capítulo 2	51
AUTORIA NOS TEXTOS PRODUZIDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM CAMINHO POSSÍVEL <i>Dóris Regina Mieth Dal Magro e Rita Maria Decarli Bottega</i>	
Capítulo 3	75
O GÊNERO REPORTAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA UNIDADE DIDÁTICA ABORDANDO PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA E MULTILETRAMENTOS <i>Mariane Inês Schmaedecke e Greice Castela Torrentes</i>	

Capítulo 4	109
O GÊNERO DISCURSIVO CAUSO NO ENSINO FUNDAMENTAL: VÍDEOS COMO RECURSO DE MULTILETRAMENTOS EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
<i>Gabriella Wentz Cunha e Greice Castela Torrentes</i>	
Capítulo 5	135
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE UM PROCEDIMENTO DIDÁTICO COM O GÊNERO REGRAS DE JOGO	
<i>Leliane Regina Ortega e Terezinha da Conceição Costa-Hübes</i>	
Capítulo 6	165
A PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RESENHA DE FILME NO CONTEXTO DO CAMPO: ANÁLISE DA DIMENSÃO VERBAL	
<i>Cláudia Valéria Doná Hila e Vinicius da Silva Zacarias</i>	
Capítulo 7	191
QUESTÃO POLÊMICA COMO MOTIVADORA DA PRODUÇÃO DE CARTAS DO LEITOR ARGUMENTATIVAS: A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS	
<i>Luciana Teixeira da Silva Lima e Eliana Merlin Deganutti de Barros</i>	

Capítulo 8	219
REVISÃO E REESCRITA TEXTUAL: UMA ANÁLISE DOS EFEITOS DA CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA EM TEXTOS DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Fernanda Sacomori Candido Pedro e Carmen Teresinha Baumgärtner</i>	
Capítulo 9	245
DO PASSADO AO PRESENTE: A LEITURA ESTUDO-DE-TEXTO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Rita Maria Decarli Bottega e Jaqueline de Alencar Schindvein</i>	
Capítulo 10	269
O (RE)SIGNIFICADO DA LEITURA DE CONTOS PARA JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE <i>Danielle Bin dos Reis e Maria Elena Pires Santos</i>	
Sobre as autoras e o autor	293

PREFÁCIO

Tânia Guedes Magalhães

(...) minha concepção de **língua** pressupõe um fenômeno **heterogêneo** (com múltiplas formas de manifestação), **variável** (dinâmico, suscetível a mudanças), **histórico e social** (fruto de práticas sociais e históricas), **indeterminado** sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como **texto** e **discurso**. Portanto, **heterogeneidade** e **indeterminação** acham-se na base da concepção de língua aqui pressuposta.
(MARCUSCHI, 2001, p. 43)

As palavras do grande linguista brasileiro Prof. Luiz Antônio Marcuschi são muito apropriadas para iniciar o prefácio deste livro organizado por Greice Castela Torrentes e Rita Maria Decarli Bottega. Isso porque esta obra, que reúne dez capítulos de relatos de pesquisas realizadas na escola básica, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras - Profletras de três universidades do estado do Paraná, encaminhadas por professoras¹ dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, mostra como o ensino básico é rico para demonstrar como uma concepção de língua como interação impacta positivamente na aprendizagem, envolvendo os eixos da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística de forma inovadora nas atividades didáticas.

Dialogismo, (re)significação, prática social, leitura literária, gêneros, enunciado, análise linguística, multiletramentos e vozes

¹ Uso aqui professoras para me referir ao grupo de docentes porque trata-se de um conjunto predominantemente feminino.

são palavras comuns e recorrentes nos trabalhos aqui documentados. Outras palavras apontam ainda que as pesquisas vinculam-se a um contexto de educação contemporânea, que coloca as relações entre os sujeitos no centro do processo de apropriação do conhecimento: autoria, estímulo, saberes, cultura, embates, lutas, polêmica, comprometimento, participação, experiência, sociedade, cidadão, conhecimento, roda de discussão, esperança, humanização, escuta.... É nessas dimensões da Educação e da Linguagem que a **ação na sala** de aula é compreendida como base para as investigações realizadas.

Os capítulos retratam investigações que envolvem predominantemente o eixo da leitura e da escrita, numa perspectiva histórica, social e cultural, sob recortes teóricos e objetos de pesquisa muito diversificados. Trata-se, todavia, de uma perspectiva que vai além do uso, mas de efetiva inserção do sujeito em práticas comunicativas humanas, com vistas à participação, ao direito à palavra, à construção de uma vivência cidadã. É nesse sentido que as pesquisas aqui relatadas buscam humanizar seus sujeitos, porque possibilitam dizer, atuar, confrontar, reconstruir-se, ou seja, efetivamente interagir pela linguagem na busca de uma transformação do mundo, das pessoas e das relações.

Por meio de reportagens, causos, regras de jogo, cartas do leitor, poemas, contos e resenhas, em atividades de leitura, escrita e reescrita, possibilita-se aos estudantes o lugar de autoria numa coletividade. E autoria não apenas dos alunos, que merecidamente tiveram o privilégio de participar das significativas tarefas propostas, mas também da **professora-pesquisadora da escola básica**, que o Profletras pôs em curso nos últimos anos. Esse é um reconhecimento importante no contexto brasileiro e uma ação necessária, que prioriza a investigação no agir da sala de aula como essencial no processo de inovação no campo do ensino de linguagem, partindo da realidade da própria escola.

As contribuições, conseqüências naturais das pesquisas, são muitas. Assim, trago um questionamento e apresento ao leitor

algumas respostas dadas pelas próprias autoras: por que fazer pesquisa no Ensino de Língua Portuguesa na escola básica?

Porque é necessário, como afirmam **Rosângela** e **Maria Elena**, ter a “percepção da pluralidade linguística e cultural que permeia o cenário escolar, o que incentivou o olhar para o espaço vivo de trabalho como professoras”, conforme mostram no capítulo 1. Porque ter “compromisso social e político como professores é possibilitar o encontro do aluno com a palavra escrita”, como defendem **Dóris** e **Rita**, no capítulo 2.

Porque é essencial olhar para os nossos alunos com os olhos de **Mariane** e de **Greice**, no capítulo 3, que se voltam a “preparar o aluno para as relações sociais e para a negociação de ações diante das diferenças culturais”. Porque é muito importante que vislumbremos pesquisas com diferentes gêneros e práticas de linguagem no viés realizado por **Gabriella** e **Greice**, no capítulo 4, “não como ‘receita’ a ser seguida, mas como sugestão de trabalho com o gênero e como fonte de inspiração para o desenvolvimento de outras propostas”.

Porque precisamos explicitar que alunos e professores participam vivamente das atividades, como **Leliane** e **Terezinha** relatam no capítulo 5: “os alunos foram muito receptivos e não demonstraram desânimo nem recusaram nenhuma atividade; pelo contrário, entusiasmavam-se a cada nova etapa, e nos esperavam na porta da sala de aula com a seguinte questão: *“o que vamos fazer hoje, professora?”*”. Porque é necessário visibilizar aqueles que se encontram excluídos da sociedade, “a fim de levar nosso aluno a participar ativamente de práticas sociais reais, ainda mais no caso de alunos do campo, que notadamente encontram-se em contexto de privação de vários direitos básicos, estando à parte do processo educacional”, como denunciam **Cláudia** e **Vinícius**, no capítulo 6.

Porque **Eliana** e **Luciana** nos encorajam a prosseguir e referendar a escola como espaço democrático e plural, diante da sua proposta de discutir questões polêmicas pelas cartas de leitor, sobretudo pela “sua relevância como ferramenta de interação

entre membros da comunidade, uma vez que a proposta era que as cartas dos alunos fossem encaminhadas para um jornal da região, de grande popularidade” conforme a experiência veiculada no capítulo 7. Porque como asseguram **Carmen e Fernanda**, a escola é espaço para o diálogo, a partir de experiências que levem “o aluno a se constituir como sujeito de seu dizer” recorrendo a diferentes estratégias de interlocução, reveladas no capítulo 8.

Porque **Rita e Jaqueline** nos confirmam que a escola é um espaço democrático, em que alunos têm “a liberdade e a autonomia de questionar e, sob a orientação da docente, receber e proferir críticas, que não partiam para um viés negativo, pelo contrário, um viés que possibilitava o aperfeiçoamento das questões e das discussões referentes ao que conversávamos no momento”. Nesta experiência, os alunos “frequentemente, interagiam uns com os outros e eram expostos a situações em que ao mesmo tempo em que defendiam seus pontos de vistas, também estavam abertos à aceitação das ideias dos outros colegas e da professora” de acordo com o capítulo 9. E porque **Danielle e Maria Elena** nos dão esperanças, quando conferem ênfase à dimensão humanizadora da literatura, de modo que “Ao nos identificarmos com as personagens, aprendemos com elas a entender um pouco mais sobre nossa humanidade, história e cultura. Percebemos que não somos os únicos a sentir, a sofrer ou a ser feliz.”, com base no capítulo 10.

É na perspectiva da atuação do ser humano na vida social, com vistas ao agir pela linguagem, que as pesquisas aqui são tecidas, conforme atesta nosso mestre Marcuschi: “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (2011, p. 20).

Com tantas contribuições, esta obra mostra, de fato, como realizar um trabalho no grande campo dos **estudos aplicados de linguagem na escola básica**, envolvendo os alunos em atividades significativas com a Língua Portuguesa, não de forma artificial ou

simulada, mas de modo que os estudantes se tornem integrantes de uma coletividade, superando uma concepção de língua como sistema de regras, o que possibilita a todo momento que os discursos discentes sejam criados e recriados a partir de experiências criativas de aprendizagem.

Universidade Federal de Juiz de Fora
Outubro de 2020

REFERÊNCIAS

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A OBRA

Greice Castela Torrentes
Rita Maria Decarli Bottega

O Profletras é um Programa de Pós-Graduação em Letras, nível de mestrado Profissional, em rede nacional. Reúne 42 universidades públicas, das cinco regiões brasileiras, sob a coordenação nacional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Todos os alunos são docentes de língua portuguesa no Ensino Fundamental e as pesquisas voltam-se para problemas identificados em sala de aula. O Programa visa à capacitação desses professores para o exercício da docência e da investigação das questões que afetam a educação nos níveis fundamental e médio, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país.

As pesquisas descritas neste livro são oriundas da linha de pesquisa “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes”, do Mestrado Profissional em Letras (Profletras). O foco dos estudos desta linha se volta para: ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual; panorama crítico do ensino da língua portuguesa e/ou da literatura; práticas de letramento e multimodalidade; educação inclusiva e habilidades escolares de leitura e escrita; transtornos de linguagem e de aprendizagem; interculturalidade e multilinguismo e produção de material didático inovador.

O livro abrange pesquisas defendidas, no âmbito do Profletras, de três universidades públicas do Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Universidade Estadual de Maringá (UEM). Os autores são mestres formados pelo programa e seus respectivos

orientadores. A proposta em produzir um material com as pesquisas concluídas no Profletras de três universidades do Paraná teve como objetivo tornar público as investigações realizadas e, dessa forma, contribuir para a socialização das experiências pedagógicas, todas propostas e desenvolvidas pelos docentes, com o acompanhamento dos orientadores, em turmas da Educação Básica. Entendemos que as pesquisas aqui expostas podem contribuir para a divulgação do que está sendo produzido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, além de se configurar como um material para, quiçá, inspirar outras e novas práticas pedagógicas.

No primeiro capítulo, *“A boniteza do fazer juntos”: pesquisa-ação como possibilidade para o protagonismo da professora, dos alunos e dos moradores da comunidade Marmelândia-Paraná*”, Rosângela Margarete Scopel da Silva e Maria Elena Pires-Santos desenvolvem, juntamente com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola do campo, uma pesquisa-ação que buscou dar visibilidade às práticas culturais e saberes locais dos moradores da comunidade da Marmelândia, oportunizando práticas de multiletramentos. A pesquisa oportunizou o registro, por meio de gravações em áudio e vídeo, das narrativas orais das histórias de vida dos moradores da comunidade e a escrita, pelos alunos, do gênero discursivo memórias literárias, que culminou com a elaboração de um documentário sobre essas memórias, apresentado posteriormente à comunidade local e à comunidade escolar, em um momento cultural.

No capítulo 2, *Autoria nos textos produzidos no Ensino Fundamental: um caminho possível*, Dóris Regina Mieth Dal Magro e Rita Maria Decarli Bottega indagam “quais elementos de ensino da produção textual podem contribuir para a constituição do aluno-autor?”, a fim de contribuir com a qualidade da produção de textos na escola, articulando-a com a questão do que seja trabalhar com a autoria em sala de aula. Nos textos analisados, os alunos de 9º ano revelaram indícios de autoria a partir de um trabalho de produção textual - articulado à leitura, escrita e reescrita - que propiciou a constituição de um aluno-autor.

No terceiro capítulo, *O gênero reportagem no Ensino Fundamental: uma unidade didática abordando práticas colaborativas de escrita e multiletramentos*, Mariane Inês Schmaedecke e Greice Castela Torrentes consideram que ser letrado, nos dias de hoje, é ser capaz de ler e produzir significados provenientes de diversas linguagens. Nessa perspectiva, apresentam uma unidade didática que visa favorecer o desenvolvimento de capacidades do aluno como produtor de textos na perspectiva dos multiletramentos. A proposta de produção do gênero discursivo reportagem, por meio da escrita colaborativa em ambiente virtual, utilizando a ferramenta *Google Docs*, foi aplicada ao 9º ano do ensino fundamental.

No capítulo 4, *O gênero discursivo causo no Ensino Fundamental: vídeos como recurso de multiletramentos em uma sequência didática*, Gabriella Wentz Cunha e Greice Castela Torrentes apresentam uma proposta de sequência didática do gênero discursivo causo, elaborada para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, que obteve efeitos positivos ao ser aplicada. A proposta pedagógica integra multiletramentos e produção textual, associados às Tecnologias da Informação e Comunicação, possibilitando novas e variadas formas de circulação e suporte.

No capítulo 5, *O ensino de língua portuguesa por meio de um procedimento didático com o gênero regras de jogo*, Leliane Regina Ortega e Terezinha da Conceição Costa-Hübes partem do diagnóstico de deficiências no trabalho pedagógico com gêneros que exigem a capacidade de linguagem injuntiva. Com a vinculação a uma concepção dialógica da linguagem e de proposições do Círculo de Bakhtin, refletem criticamente sobre a elaboração e aplicação de uma sequência didática para o ensino de Língua Portuguesa, com o gênero discursivo *Regras de jogo*, destinado a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, utilizando as mídias digitais para promover a circulação das produções textuais dos alunos.

No capítulo 6, *A produção textual do gênero resenha de filme no contexto do campo: análise da dimensão verbal*, Cláudia Valéria Doná Hila e Vinicius da Silva Zacarias relatam uma pesquisa-ação

norteada pela concepção dialógica da linguagem, pelas proposições do Círculo de Bakhtin e pela concepção de escrita como trabalho. Os autores discutem os resultados da produção textual de um aluno do 9º ano, tendo em vista sua produção inicial comparada a sua produção final, desenvolvidas, metodologicamente, por meio da implementação de um projeto didático de gênero com o gênero resenha de filme.

No capítulo 7, *Questão polêmica como motivadora da produção de cartas do leitor argumentativas: a instrumentalização da sequência didática de gêneros*, Luciana Teixeira da Silva Lima e Eliana Merlin Deganutti de Barros relatam a pesquisa desenvolvida com apoio metodológico da pesquisa-ação, uma sequência didática com a carta do leitor argumentativa. Este capítulo centraliza-se na análise diagnóstica das primeiras produções dos alunos, com o objetivo de mostrar a maleabilidade da metodologia da sequência didática de gêneros e de como ela está em consonância com a pesquisa-ação.

No capítulo 8, *Revisão e reescrita textual: uma análise dos efeitos da correção textual-iterativa em textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental*, Fernanda Sacomori Candido Pedro e Carmen Teresinha Baumgärtner, considerando pressupostos da concepção dialógica e interacionista de linguagem, da concepção de escrita como trabalho e de formas de correção, analisam os efeitos da correção textual-iterativa nos aspectos discursivos, linguísticos e textuais em textos do gênero “diário de leitura”, para publicação em um blog, de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. As autoras identificam a participação efetiva do aluno na reescrita, sua responsividade e sua constituição como sujeito autor de seu discurso.

No capítulo 9, *Do passado ao presente: a leitura estudo-de-texto no 3º ano do Ensino Fundamental*, Jaqueline de Alencar Schindvein e Rita Maria Decarli Bottega possuem como intuito contribuir com reflexões sobre os processos de leitura em sala de aula, especificamente a leitura cujo objetivo seja o de estudar, compreender ou interpretar o texto. As autoras revelam resultados positivos de uma experiência pedagógica de leitura

denominada estudo-de-texto, aplicada em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola do campo, a partir de uma unidade de ensino, cujo foco foram as reflexões em torno da constituição da comunidade e dos sujeitos onde está localizada a escola, a partir de leituras de textos diversos.

Por fim, no capítulo 10, *O (re)significado da leitura de contos para jovens e adultos privados de liberdade*, Danielle Bin dos Reis e Maria Elena Pires Santos apresentam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que (re)significassem a leitura de contos para jovens e adultos privados de liberdade. O (re)significado é entendido como uma nova leitura com posicionamentos que extrapolem o discurso do texto e interaja com a vida e com as outras pessoas. Como resultado, foi possível dar ouvidos às vozes dos alunos tanto na oralidade como nos momentos de escrita em que eles produziram outros contos, poemas, frases e ilustrações, bem como proporcionar a percepção neles de que podemos tecer compreensões diferentes sobre o que lemos e de entender a leitura como prática social.

Enfim, o que ora se apresenta aos leitores é o resultado de estudos e de incursões em sala de aula, na relação profícua que é a pesquisa-ensino, terreno de trabalho cotidiano dos estudantes do Profletras. É, ainda, o entusiasmo e a dedicação de professores da Educação Básica, de escolas públicas, em sua incessante jornada para ampliar a sua formação docente e a qualidade do trabalho que realizam, contribuindo, sobremaneira, com a educação, especificamente, para com o ensino de língua portuguesa. Ainda, há que se mencionar a dedicação dos professores orientadores e integrantes dos Programas do Mestrados Profissionais em Letras das universidades envolvidas, que escolhem e acolhem diuturnamente o desafio que é pesquisar com e sobre o ensino, na orientação de pesquisas dos e das docentes. O que temos nesta obra é o resultado de trabalhos investigativos sobre diversos temas, em labutas que envolvem muitas e colaborativas mãos.

Capítulo 1

A BONITEZA DO FAZER JUNTOS: PESQUISA-AÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA O PROTAGONISMO DA PROFESSORA, DOS ALUNOS E DOS MORADORES DA COMUNIDADE MARMELÂNDIA-PARANÁ

*Rosângela Margarete Scopel da Silva
Maria Elena Santos-Pires*

1. INTRODUÇÃO

A motivação inicial para a realização desta pesquisa se ancora na percepção da pluralidade linguística e cultural que permeia o cenário escolar, o que incentivou o olhar para o espaço vivo de trabalho como professoras, buscando desenvolver projetos educacionais que reconheçam o valor dos significados históricos e culturais da comunidade da Marmelândia, onde está situada a escola do campo, foco desta pesquisa.

O objetivo proposto, então, foi desenvolver, juntamente com os alunos do 9º ano, uma pesquisa-ação que buscasse dar visibilidade às práticas culturais e saberes locais dos moradores da comunidade da Marmelândia, oportunizando práticas de multiletramentos. Esse objetivo teve como premissa inicial a seguinte pergunta de pesquisa: como os conhecimentos locais e as práticas culturais dos moradores da Marmelândia poderiam contribuir para os multiletramentos dos alunos do 9º ano da escola pública do campo?

Essa proposição se justifica pela percepção de discursos circulantes recentes, que reverberavam também na sala de aula e

que, revelando ambiguidades de caráter moralizante, desvelavam a crença em uma realidade cruel: a meritocracia. O discurso da meritocracia desconsidera as desigualdades sociais e as relações de poder estabelecidas, as quais desencadeiam constantemente a exclusão e o escárnio dos considerados menos “aptos”, sem se considerar os abismos gerados pelas desigualdades. Estas percepções podem ser constatadas por meio de vozes sociais recorrentes, em que imperam discursos naturalizados: “oportunidade não falta”; “a gente tem o que merece”. Assim, de acordo com essa falácia meritocrática “quem é pobre é porque merece ser pobre”; “não estudou porque não quis”. Esses posicionamentos alimentam a falsa ideia de que “supostamente vivemos em uma meritocracia perfeita donde aquele que serve, quem é bom, triunfa” (FERNANDEZ, 2015, p. 03).

O discurso da meritocracia persiste e divide a sociedade em dois mundos, sem considerar as desigualdades abissais entre ambos: os que são considerados merecedores por serem vistos como tendo mais méritos individualmente – mais trabalhadores, mais dedicados, mais bem-dotados intelectualmente, etc. – e aqueles considerados destituídos desses méritos, por serem mais pobres. Ancorados nessa divisão, era recorrente nas falas de muitos alunos, no contexto escolar aqui focalizado, os comentários de que “só podia ser da Marmelândia”; “é da favela da Marmelândia”. Estas falas são reveladoras do sentido desfavorável e depreciativo com relação aos moradores dessa comunidade que, em sua maioria, são negros e pobres. Entendemos ser extremamente injusto falar em meritocracia quando não se propicia a toda a sociedade as mesmas oportunidades, como ocorre em nosso país, tão desigual.

Contestando o discurso meritocrático, os dados estatísticos do IBGE (2019) mostram o seguinte panorama referente ao ano de 2018:

No mercado de trabalho, os pretos ou pardos representavam 64,2% da população desocupada e 66,1% da população subutilizada. E, enquanto 34,6% dos trabalhadores brancos estavam em ocupações informais, entre os pretos ou pardos esse percentual era de 47,3%. [...] Em relação à

distribuição de renda, os pretos ou pardos representavam 75,2% do grupo formado pelos 10% da população com os menores rendimentos e apenas 27,7% dos 10% da população com os maiores rendimentos (IBGE, 2019).

Esses dados encontram similaridade com a comunidade da Marmelândia. Constituída, em parte, por famílias economicamente desprivilegiadas e ribeirinhas, a maioria é negra¹ e muitos deles se autodeclararam “nortistas”².

Nessa pesquisa, dar “ouvidos” (ALTENHOFEN, 2013) aos moradores locais significou ampliar a compreensão sobre a sociedade brasileira do ponto de vista da cultura para além dos parâmetros etnocêntricos existentes no país, ao considerar a região onde se localiza a comunidade. Tratava-se também de um esforço para que esses sujeitos, excluídos ao longo do tempo na sociedade brasileira, percebessem-se como fazendo parte da construção dos saberes culturais e sociais locais e translocais, reconhecendo-se como protagonistas do processo histórico.

Visando a desenvolver o objetivo da presente pesquisa, o texto está organizado nas seguintes seções: 1. Introdução, já apresentada; 2. Abordagens teórico-metodológicas, o cenário e os participantes da pesquisa; 3. O projeto de multiletramentos intitulado “A Boniteza do Fazer Juntos”; 4. As concepções de linguagem, gêneros discursivos, memórias literárias e documentário que ancoram as análises; 5. Reflexões sobre a aplicação do projeto; 6. por último, apresentamos as considerações finais.

2. PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O processo de ensino e aprendizagem, nesta pesquisa, foi entendido como um ato social, com produção de conhecimentos

¹ A opção pela denominação “negro”, nesta pesquisa, foi baseada na escolha dos moradores locais, que assim se autodeclararam.

² A denominação “nortista” tem um cunho homogeneizador e quase sempre pejorativo, para designar aqueles que se deslocaram de diferentes regiões brasileiras em situação de vulnerabilidade, excetuando a região Sul. Conforme explicação dos moradores locais: “passando ali de São Paulo, é tudo nortista”.

coletivos e com práticas significativas, condizentes com a afirmação de Freire segundo a qual, para se ter uma educação libertadora e processual,

O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui (FREIRE, 2019, p.29).

Como educadoras, partimos de uma perspectiva de professoras pesquisadoras, sendo a sala de aula o lugar de ensino e de pesquisa; ao observá-la, vemos as multiplicidades e complexidades desse espaço. Nesse cenário, chamavam mais a atenção quatro alunos negros no 9º. ano, que moram na Marmelândia, os quais são irmãos, primos, vizinhos ou amigos de outros alunos também negros.

Para desenvolvimento dos objetivos, aliamos uma abordagem qualitativa/interpretativista à etnografia e à pesquisa-ação, por entendermos que assim seria possível desenvolver simultaneamente a teoria e práticas pedagógicas representativas para os alunos e, ao mesmo tempo, contribuir para a compreensão dos significados que eles atribuem às suas ações em aula, por meio de conhecimentos construídos coletivamente.

A pesquisa qualitativa/interpretativista é uma abordagem que não apenas interpreta as ações das pessoas em comunidades situadas, mas, sobretudo, propõe uma investigação e um processo interacional com essas comunidades. Trata-se de uma abordagem que, segundo Bortoni-Ricardo (2008 p.46), “resulta em uma teoria prática” que encontra no método etnográfico um conjunto de procedimentos que potencializam o conhecimento de realidades imersas na cotidianidade das comunidades, sejam elas escolares ou não.

Na perspectiva qualitativa/interpretativista e etnográfica, aliada à pesquisa-ação, o professor se assume também como um pesquisador em formação, que compreende ser possível realizar pesquisa em sala de aula, tendo como central a cooperação entre

professora e alunos. Segundo Trip (2005), a pesquisa-ação tem como característica a união entre teoria e prática, possibilitando que o professor pesquisador reflita sobre suas práticas, utilizando suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

Para o desenvolvimento da pesquisa-ação foram construídas, coletivamente, atividades a serem desenvolvidas por todos, com a finalidade de associar o trabalho de pesquisa ao fazer pedagógico:

Um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os alunos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

A autora acrescenta ainda que o termo “interpretativismo” guarda, em si, um conjunto de métodos e práticas típicos da pesquisa qualitativa. Dado seu interesse de “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (p. 34), a pesquisa qualitativa encontra no uso etnográfico um conjunto de procedimentos que buscam elucidar realidades implícitas, muitas vezes imersas na cotidianidade de ações sociais não facilmente perceptíveis ao olhar de quem participa ativamente dessas ações.

Ainda, a etnografia é um recurso metodológico simultaneamente de aproximação e de estranhamento, de distanciar-se das regras, das visões de mundo e das atitudes naturalizadas pela sociedade e por suas instituições. Buscam-se gerar registros sobre os valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos e estabelecer a reflexibilidade sobre isso. Dessa forma, os objetivos da etnografia como abordagem teórica e metodológica dessa pesquisa qualitativa/interpretativista, são entendidos do seguinte modo:

Como um conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, fatos, ações e contextos são produzidos, percebidos e interpretados, e sem os

quais não existem como categoria cultural. Esses conjuntos de significantes nos apresentam como estruturas inter-relacionadas, em múltiplos níveis de interpretação (MATTOS, 2011, p. 54).

Com a finalidade de seguir as orientações, os métodos de geração de registros foram: o diário de campo; as entrevistas semiestruturadas e a escuta das narrativas orais dos moradores negros, por meio de gravação em áudios e vídeos; a escrita do gênero discursivo memórias literárias, pelos alunos, a partir das narrativas locais.

O diário de campo é um instrumento onde são registrados, pelo pesquisador, os relatos orais, as falas, as descrições e as observações realizadas desde a primeira inserção no interior da comunidade, durante o período em que a prática é executada. Esses aspectos reforçam a necessidade da sua feitura, pois, além de registrar, também dá significado e organização a essa prática.

Nas entrevistas semiestruturadas é necessário preservar o aspecto informal, para que se aproximem de uma interação rotineira. A partir das entrevistas, o ápice da pesquisa ficou evidenciado na escuta das narrativas orais dos moradores negros, os quais foram visitados no seu lugar de moradia, ou seja, em seu próprio contexto, onde convivem com as experiências individuais e coletivas. Ouvir as narrativas significa “valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida, ou seja, na história que também se inscreve na cultura” (NÓVOA; FINGER, 1988).

Nesse sentido, é necessário afirmar que o cenário associa dois espaços: uma escola pública do campo do sudoeste do Paraná - onde uma das autoras deste artigo é professora - e a comunidade da Marmelândia, os quais passamos a descrever a partir de agora.

A Escola Estadual do Campo está localizada no distrito de Flor da Serra, no município de Realeza – PR, aonde os alunos de diferentes comunidades vêm para estudar. Nesse espaço, fizeram parte da pesquisa, 12 alunos entre 12 e 14 anos de idade, do 9º.

ano do Ensino Fundamental. Além dos alunos, participaram também os moradores da Marmelândia, dentre estes, uma ex-aluna e outros alunos que atualmente estudam no Ensino Médio, em outros colégios, além de um professor de História e um pedagogo, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 1: Participantes da Pesquisa

Participante	Nome ³	Auto declaração	Morador da Marmelândia	Idade
aluno 7º ano	Talisson	Negro	sim	11 anos
aluno 9º ano	Alisson	Branco	não	12 anos
aluna 9º ano	Amanda	Branca	não	13 anos
aluna 9º ano	Daiana	Parda	sim	13 anos
aluna 9º ano	Eduarda	Branca	não	13 anos
aluno 9º ano	Gabriel	Branco	não	13 anos
aluna 9º ano	Larissa	Branca	sim	14 anos
aluna 9º ano	Luana	Branca	não	13 anos
aluno 9º ano	Maikel	Branco	não	12 anos
aluna 9º ano	Michele	Branca	não	14 anos
aluna 9º ano	Franciele	Branca	não	15 anos
aluna 9º ano	Samayra	Branca	não	13 anos
aluno 9º ano	Yuri	Pardo	não	13 anos
aluna: 1ª série-ensino médio	Thalia	Branca	sim	15 anos

³ Os nomes são verdadeiros e contam com autorização assinada, conforme arquivos da professora pesquisadora.

aluno: 1ª série-ensino médio	Cleiton	Negro	sim	15 anos
aluna 2ª série-ensino médio	Jennyffer	Negra	sim	15 anos
ex-aluna	Genáira	Negra	sim	20 anos
Entrevistado-morador local	Lúcio	Negro	sim	75 anos
Entrevistado-morador local	Maria de Lurdes	Negra	sim	73 anos
Entrevistada-moradora local	Maria da Consolação (Dona Nenê)	Negra	sim	78 anos
Entrevistada-moradora local	Aparecida (Cida)	Negra	sim	51 anos
Entrevistado-morador local	Vaderi	Negro	sim	35 anos
Entrevistado-morador local	Elias (Belinho)	Negro	sim	70 anos
Entrevistada-morador local	Romilda (Roma)	Branca	sim	65 anos
Entrevistado-morador local	Antônio	Negro	sim	54 anos
Professor mestre em História	Paulo	Pardo	não	48 anos
Pedagogo e produtor cultural	Rodrigo	Branco	não	42 anos
Fotógrafa	Graziela	Branca	não	28 anos
Professora pesquisadora	Rosângela	Parda	não	51 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme evidenciado no quadro acima, éramos um grupo com 29 pessoas: 15 da Marmelândia e 14 das comunidades circunvizinhas ou da cidade de Realeza e de Palmas - Paraná. Dentre estes, 11 se autodeclararam negros, 14 brancos e 4, pardos. Entre os moradores entrevistados, quatro se autodeclararam “nortistas”.

A comunidade da Marmelândia, distrito de Realeza, Paraná, tem como base econômica o agronegócio, principalmente milho e

soja e criação de gado de corte. Alguns donos de terra têm grandes propriedades, sendo que muitos não moram no local. O trabalho é, em grande parte, mecanizado e realizado por funcionários. Há, ainda, algumas pequenas propriedades que desenvolvem agricultura de subsistência. Encontram-se aí, também, aqueles que não tiveram a oportunidade de comprar terra e trabalham como meeiros ou empregados, como os participantes desta pesquisa.

Segundo Gomes (2005), os habitantes mais antigos do local, de ascendência europeia, vieram de Francisco Beltrão, Paraná, no período em que a Colônia Agrícola General Osório (CANGO) distribuía terras para pessoas que chegavam ali oriundas de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, no final da década de 50.

Durante a pesquisa, no entanto, observamos que não há registros referentes à chegada, no local, dos moradores que se declaram negros, oriundos de outras regiões do Brasil. Nem mesmo registros escritos sobre as mudanças ocorridas em suas vidas quanto aos aspectos ligados à acessibilidade, à infraestrutura, à escolaridade, às diferenciações sociais, econômicas, políticas e religiosas. A história de suas vidas é repassada por meio da tradição oral para as gerações posteriores que nasceram e vivem nesse espaço.

Buscando conhecer melhor a comunidade, valemo-nos de informações registradas no Plano Político Pedagógico (PPP-2010) do Colégio Estadual do Campo de Flor da Serra, o qual descreve a comunidade escolar de uma forma homogênea, com informações que se referem a todos os alunos de forma igual, sem nenhuma referência à etnia, como se pode observar no trecho abaixo.

Descendentes de família de nível socioeconômico baixo e médio baixo, a maioria filhos de pequenos agricultores, sendo muitos agregados. Grande parte dos pais não possui escolaridade superior às séries iniciais e alguns analfabetos. A maioria das famílias dos alunos têm trabalho temporário, alguns no campo e outros na informalidade (PARANÁ, 2010, p. 15).

Após apresentar a abordagem teórico-metodológica, o cenário e os participantes da pesquisa, passamos à elaboração do Projeto de Multiletramentos “A Boniteza do Fazer Juntos”.

3. CONSTRUINDO O PROJETO DE MULTILETRAMENTOS: “A BONITEZA DO FAZER JUNTOS”

A escolha por desenvolver um Projeto de Multiletramentos se ancora na percepção da educação problematizadora adotada nesta pesquisa, que busca compreender o aluno como capaz de objetivar o espaço por meio de práxis – união entre a teoria (pensar) e a prática (agir) - construindo sua própria compreensão da realidade. Esse posicionamento pode potencializar a superação da passividade diante dos fatos, contando com uma ação mediadora no processo de ensino e aprendizagem para a construção da autonomia. Por essas razões, passamos a refletir sobre as concepções de letramentos e multiletramentos.

Um dos estudiosos dos letramentos é Street (2003), que oferece uma visão culturalmente sensível, ao considerar os letramentos como práticas sociais que variam de um contexto para outro e se transformam ao longo de momentos históricos determinados. Terra (2013), ao fazer uma leitura de Street (2003), afirma:

- (i) o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra;
- (ii) os modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal;
- (iii) todas as práticas de letramento(s) são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade (TERRA, 2013, p.45).

Seguindo essa perspectiva dos letramentos é que trazemos o termo multiletramentos, que se refere às novas práticas de letramentos que envolvem a multiplicidade de linguagens e mídias presentes hoje na criação e leitura de textos multissemióticos, envolvendo também a diversidade cultural relacionada aos produtores e leitores de tais gêneros discursivos.

Explicitando a compreensão sobre os multiletramentos, Rojo (2012) afirma que:

- a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

Partindo dessa afirmação, torna-se central ver a escola como espaço privilegiado de socialização de saberes e de relações sociais cotidianas, já que cada um traz a sua história e sua vivência. Também nos chama a atenção a importância de reconhecer o valor da pluralidade linguística e cultural, contra qualquer forma de discriminação e/ou dominação econômica dos sujeitos ou das classes sociais. Assim, a prática do Projeto de Multiletramentos buscou se adequar também às Diretrizes Curriculares do Paraná (1999):

Um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramentos das comunidades em que vivem os alunos (BRASIL, 1999, p. 21).

Realizar um projeto com essas características remete à ultrapassagem do espaço físico da escola, à desterritorialização dos saberes, ressignificando o trabalho do professor e dos alunos, o que pressupõe coletividade para desenvolver objetivos e metas compartilhadas. Pode, ainda, ser uma alternativa de (re)significação do fazer do professor e do aluno, já que os projetos “também podem nos aproximar mais do tempo, do espaço e das práticas sociais da vida real e isso pode trazer como consequência um novo olhar da comunidade escolar e docente e do entorno acerca da importância da escola e do que nela se faz” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 20).

Seguindo essas perspectivas é que foi elaborado o Projeto de Multiletramentos, em que a professora e os alunos organizaram, colaborativamente, o processo de ensino e aprendizagem, definindo um determinado conteúdo, registrando o que se pensa fazer, para quê, como, quando e com quem, tendo em vista um processo que se desencadeie em um determinado fim, sempre permitindo a contingência. Para fins didáticos, resumimos no quadro abaixo as etapas do Projeto de Multiletramentos “A Boniteza de Fazer Juntos”, que teve a duração de 71 horas/aula:

Quadro 2: Etapas do Projeto

01.	Prática social inicial: elaborar coletivamente um mapa conceitual para delinear as ações do projeto; compreender a função e o uso do diário de campo dentro do Projeto de Multiletramentos; organizar a elaboração do diário de campo; propor a elaboração de um Documentário, com os registros realizados na comunidade, como prática social final.
02.	Estudo do gênero discursivo memórias literárias: textos “Lavador de Pedras”, de Manuel de Barros e “Memórias da Infância”, de Carolina Maria de Jesus.
03.	Roda de relato de vivências: participação de alunos de outra escola, para partilhar vivências em projeto anterior, intitulado “Memórias dos Nossos Velhos”; estudo do gênero discursivo memórias; leitura e debates sobre os textos: “Saudosa Vila”, de Ana Luiza Araújo, “Doce Infância” de Berteli Krampe e “Recordações do meu Tempo de Criança”, de Julia R. Hagemann.
04.	Estudo dos gêneros discursivos documentário e caso popular: assistir ao documentário “Carolina”, de Leandra Silva e estabelecer uma relação com o capítulo “15 de julho de 1955. Aniversário de minha filha Vera Eunice”, do livro “Quarto de Despejo”, de Carolina Maria de Jesus. Assistir ao e discutir sobre o documentário “Vivenciando Terra Feia” de Luna Ayara; assistir ao e discutir sobre o caso popular Chico Boateiro, apresentado no programa de auditório “Som Brasil”, por Rolando Boldrin.
05.	Preparando o gênero discursivo documentário: Observar, ler, compreender e comparar as fichas técnicas, sinopses, argumentos e roteiros dos documentários “Carolina”, de Leandra Silva e “Vivenciando Serra Feia”, de Ayara Luna; participar da mini-oficina de fotografia e vídeo, oferecida pela fotógrafa Graziela Kohl Ribeiro.
06.	Estudo do gênero discursivo entrevista e organização das visitas na comunidade da Marmelândia: assistir e compreender as entrevistas que integram o documentário “Questão de Pele”, de Anthony B. Tessari,

	Eduardo Z. Reis e Rejane Lizot; participar de uma oficina sobre o uso da etnografia na pesquisa, oferecida pelo professor de História Paulo Duarte; elaborar um roteiro do gênero discursivo entrevista; organizar o cronograma de visitas à comunidade da Marmelândia.
07.	Visitas à comunidade, entrevistas com os moradores e compartilhamento das vivências: entrevistar os moradores negros da comunidade da Marmelândia; solicitar aos moradores fotografias pessoais para compor o documentário; compreender fotografias como um gênero discursivo; compartilhar as memórias dos moradores, registradas durante as entrevistas.
08	Produção escrita do gênero discursivo memórias literárias: planejamento, escrita, revisão das memórias literárias produzidas pelos alunos a partir das narrativas dos moradores locais.
09.	Reescritas das produções do gênero memórias literárias: reescrita pelos alunos, com orientação da professora; leitura das memórias literárias para os colegas da sala; seleção e gravação em áudio das produções dos alunos, para compor o documentário.
10.	Produção do documentário: ficha técnica, sinopse, argumento e roteiro do documentário sobre os moradores negros da comunidade da Marmelândia; editar o documentário.
11.	Prática social final: apresentação do documentário para a comunidade escolar e a comunidade local; avaliação pela professora e alunos do Projeto de Multiletramentos “A Boniteza de Fazer Juntos”.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

4. OS GÊNEROS DISCURSIVOS: MEMÓRIAS LITERÁRIAS E DOCUMENTÁRIO

A linguagem, compreendida como essencialmente dialógica (BAKHTIN, 2011) e constitutiva da identidade individual e social dos alunos, encena uma prática social para o desenvolvimento da percepção e da leitura da realidade representada na “leitura de mundo” (FREIRE, 2019), o que pressupõe o relativismo da autoria individual. Múltiplos outros participam ativamente das interações o que abre espaço para um sujeito-coletivo, produtor e recriador de práticas presentes no espaço discursivo.

Também é necessário acrescentar que os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011) se diferenciam, dependendo da esfera a que pertencem, seja ela cotidiana, literária, escolar, midiática, entre

outras. Nessas esferas, os enunciados são organizados, circulam, são distribuídos e recepcionados. Assim, eles integram as práticas sociais e são por elas gerados e (re)formatados, dependendo das necessidades interlocutivas dos sujeitos que interagem nas relações humanas e de comunicação e das especificidades sociais.

Nesse sentido, a produção de discurso não é um ato individualizado, mas uma forma de interação com o outro, ou seja, é um ato social. Ele surge nos processos de mundo em que os sujeitos tentam compreender-se para coordenar atividades e compartilham significados aos acontecimentos sociais e culturais envolvidos no cotidiano, que se concretiza em gêneros discursivos.

Assim elencadas algumas considerações, podemos dizer que, no cotidiano da sala de aula, os gêneros discursivos estão intrinsecamente presentes nas práticas das diferentes formas de linguagem, pois, são multiformes, heterogêneos, diversos, com possibilidades e características plurais, segundo conteúdo temático, funcionalidade e estilo. Segundo Costa-Hübes (2009):

O que importa, sob essa ótica, é criar momentos de aprendizagem das diferentes formas de enunciados disponíveis na sociedade por meio dos gêneros, pois se cada esfera social possui seus enunciados próprios, diferenciando-se daqueles utilizados em outras esferas, significa dizer que em cada uma delas encontramos diferentes repertórios de gêneros que precisam ser reconhecidos. Para isso, a metodologia adotada deve favorecer o reconhecimento dos enunciados como uma 'unidade real da comunicação verbal' (COSTA – HÜBES, 2009, p. 137).

Tal forma ilustra os gêneros discursivos memórias literárias e documentário, os quais fazem parte do Projeto de Multiletramentos aqui proposto, possibilitando a circulação das memórias dos sujeitos da Marmelândia: o primeiro, por meio da produção escrita dos alunos; o segundo, mediante o planejamento e organização dos registros locais.

O gênero discursivo memórias literárias integra a dimensão do narrar, em que a memória ativa o senso histórico, a identidade

pessoal, o armazenamento e a evocação de informações adquiridas por meio das experiências vividas em uma época passada e que podem ser recordadas (um lugar, uma pergunta, um cheiro, um sabor, um som, dentre inúmeras outras podem ativá-las). Por conseguinte, narrar a alguém é uma experiência humana e humanizada, pois “as histórias passadas podem unir moradores de um mesmo lugar e fazer que cada um sinta-se parte de uma mesma comunidade. Isso porque a história de cada indivíduo traz em si a memória do grupo social ao qual pertence” (ALMEIDA; ALTENFELDER; CLARA, 2010, p.18).

Esse pensamento revela a socialização da história e da cultura. Isso requer movimentos simultâneos para que se articulem conhecimentos, façam-se mediações e se difundam experiências. Trata-se também de recuperar o passado e transmiti-lo no presente, escavando as experiências de vida ao passá-las adiante, pois, “sem transmissão não deixamos marcas, as quais nos identificam com o tempo, nas coisas e na consciência das pessoas e nas linguagens. As lembranças precisam da narração, da força da transmissão para continuar a recordar” (TEDESCO, 2011, p.95).

Os sujeitos que narram as suas memórias, as repassam de boca em boca, de pais para filhos, mães para filhas, avós para netos, bisavós para bisnetos, idosos para jovens; todos, a seu modo, historicizam os acontecimentos do passado, dão-lhe significados e avivam a própria memória. Mas há também aqueles que as escutam e que irão recontá-las ao seu modo. Nesse sentido, tal processo é o que propõe o gênero memórias literárias, no qual:

O autor do texto faz uma entrevista com uma pessoa que conta suas memórias e tem a função de escrevê-las tal como foram contadas na entrevista; nesse caso, é necessário escrever como se fosse o próprio entrevistado. Esse narrador organiza as experiências contadas, interpretando-as e imprimindo-lhes um toque de inventividade (COSTA-HÜBES; GEDOZ, 2010, p. 263).

Além de mostrar uma época passada, rememorada e que parte da cultura oral, há a liberdade para recriar as situações

vividas, as quais são escritas a partir do viés de quem narra e também daquele que as escuta e as (re)escreve. Partindo dessa compreensão, abordar esse gênero discursivo é também valorizar a comunidade, desterritorializar os conhecimentos e favorecer as práticas de multiletramentos de todos os sujeitos.

O gênero discursivo documentário, assim como as memórias literárias apresentadas anteriormente, também faz parte do mundo do narrar. Para tanto, utiliza-se de uma diversidade de elementos, dentre os quais destacam-se a escrita, a fotografia, o áudio, a música, a entrevista, entre outros. Assim, ele é compreendido como um gênero discursivo multimodal, ou seja:

A leitura só é completa se levar em consideração o visual, as cores, o som, entre outros para que aconteça a compreensão: as atuais coerções relacionam-se aos novos modelos discursivos que permeiam as relações sociocomunicativas dos sujeitos, a saber: os diferentes gêneros de textos organizados por diferentes modalidades de linguagem, verbal escrita, verbal oral, não verbal, imagética, sonora, etc., denominados de gêneros multimodais (ROJO, 2012, p.147).

Seguindo essa compreensão, ao documentário proposto nesta pesquisa interessa a utilização de trechos das entrevistas semiestruturadas, dos diálogos estabelecidos, das fotografias geradas, podendo-se trabalhar com reconstruções e reconstituições de lembranças, ao filmar imagens. Conforme Penafria (1999), no documentário é necessário que a sucessão e/ou sobreposição de imagens e sons apresente não só o ponto de vista adotado, mas pressupõe a capacidade de se tornar um gênero atrativo.

A partir das interações e das entrevistas com os moradores negros da Marmelândia, foram produzidas as memórias literárias e, por meio do documentário, essas passaram a circular na própria escola e na comunidade, abrindo espaço para sua expansão em outros locais possíveis.

5. REFLEXÕES SOBRE A APLICAÇÃO DO PROJETO DE MULTILETRAMENTOS: “A BONITEZA DO FAZER JUNTOS”

Buscamos, nesta seção, trazer parte das reflexões referentes ao Projeto. Para tanto, apoiamos-nos nas palavras de Freire (2019, p. 24), quando afirma que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, o que podemos exemplificar com o desenvolvimento de todas as etapas do projeto, planejadas e desenvolvidas colaborativamente entre a professora, os alunos e os moradores locais. Dessa forma, é importante considerar o ensinar e o aprender como atos políticos, capazes de libertar o pensar e contribuir para que o aluno se assuma como sujeito de aprendizado e se perceba também como protagonista de sua própria história.

As atividades desenvolvidas se distanciaram de práticas abstratas, tão comuns no contexto escolar. Na perspectiva proposta, as atividades foram pensadas conjuntamente, com a proposição de uma prática social inicial voltada para a organização, o planejamento e o desenvolvimento coletivo e colaborativo de um projeto de multiletramentos, em direção ao desenvolvimento do processo que culminou com uma prática social final, isto é, a elaboração de um documentário e sua apresentação para a comunidade escolar e moradores locais, tanto para aqueles que participaram do projeto, como para os demais interessados.

Após as decisões conjuntas para a organização, planejamento e desenvolvimento das atividades, o passo seguinte foi o estudo do gênero discursivo memórias literárias, por meio da leitura de textos de diferentes autores. Contamos, também, com a contribuição de alunos de outra escola pública, que vivenciaram uma experiência de estudo e escrita desse gênero, momento denominado de “Roda de relato de vivências”, o que muito contribuiu para a compreensão dos alunos sobre as formas de registrar as narrativas para posterior escrita. Dentre estes, uma ex-aluna da escola em foco relatou sua experiência:

Eu fui entrevistar a minha avó, eu acho muito legal escolher uma pessoa mais antiga para entrevistar porque as coisas de antigamente são muito diferentes de hoje em dia, consegue resgatar mais informações do que estamos habituados a ver e a ler. Eu quando fui entrevistar a minha vó, a profa deu a ideia de anotar as perguntas ou gravar um vídeo. Eu gravei um áudio e eu comecei a conversar com a minha avó (Narrativa da ex-aluna Bertiele).

Dando sequência às atividades, organizamos as visitas à comunidade, registradas em diário de campo pelos alunos e pela professora. Assim, foi feito um levantamento dos moradores negros da Marmelândia, dando preferência aos mais antigos e considerando também a disponibilidade em nos receber. Nessa primeira visita, que aconteceu num sábado à tarde, combinamos dia e horário para as entrevistas. As primeiras impressões foram registradas em diário de campo:

Caminhei pelas ruas da comunidade. Vi a paisagem local. Observei o rio Iguaçu. Inquietei-me. Observei os alunos perto de mim. Eles fotografavam, conversavam entre si e riam. Refleti sobre o que era ser professora naquele lugar, sentia-me envolvida em um processo pedagógico intenso no qual, com diz Freire, “eu formo e me formo”. A escola é onde quer que estejamos e a dimensão do conhecimento é imensidão, como esse lugar. (Diário de Campo da Pesquisadora, 23.09.2019).

No dia determinado para as primeiras entrevistas, às 07h30min, dirigimo-nos à comunidade da Marmelândia de ônibus escolar, acompanhados da fotógrafa e do filmador. O Sr. Elias e a esposa Romilda nos aguardavam na porta da casa e nos convidaram para que sentássemos na área de entrada. Percebemos um estranhamento com a câmera. Por isso, só mais tarde os alunos começaram a perguntar sobre como era a comunidade antigamente, sobre a escola abandonada, sobre os animais, sobre a sanga onde as mulheres lavavam roupas e sobre a balsa que havia ali. Thalia, uma das alunas e sobrinha-neta deles, iniciou a entrevista, conforme a transcrição de áudio e vídeo, a seguir:

Aluna Thalia: O tio se acha de que cor?
(Ele olha e fica em silêncio).

Aluna Thalia prosseguiu: O tio se diz branco? Negro?

Morador Elias: Sô negro, mais meu avô era alemão.

Aluna Thalia continuou: E como foi para casar com a tia, que é branca? (O casal se entreolhou).

Aluna Thalia: Sofreram preconceito?

Sobre essa entrevista, foi feita a seguinte observação, em diário de campo: *“existem sujeitos que são donos de suas vontades, de suas escolhas e de seus amores: Romilda e Elias são dois deles”* (Diário de Campo da Pesquisadora, 06.11.2019). Esse trecho da entrevista deixa entrever a pluralidade cultural local e exemplifica o preconceito que existia na comunidade da Marmelândia e que perdura até hoje. Ao verificarmos o trecho, entendemos que Dona Romilda, como mulher que viveu em tempos muito mais repressivos, rompeu com significados culturais cristalizados na sociedade brasileira, como o tabu da submissão feminina.

Da mesma forma que o Sr. Elias, a narrativa de Dona Cida, registrada em diário de campo, evidencia a pluralidade cultural e étnica, quando afirma ser *“meia negra, indígena, os cabelos são de índios, meu avô era índio e meu sobrenome é francês”*.

Ela vai em direção à casa – pequena, de alvenaria, recém construída - que é ao lado do bar. Logo, volta com os cabelos soltos e com brincos grandes e coloridos. Ela é uma mulher de 51 anos de idade. Perguntei como ela se compreendia. E ela disse que era *“meia negra, indígena, os cabelos são de índio, meu avô era índio e meu sobrenome é francês”* (Diário de Campo da Pesquisadora, 16.11.2019).

No mesmo dia, à tarde, fomos à casa do Sr. Lúcio. Sobre esse encontro, a aluna Amanda destacou a seguinte passagem:

O seu Lúcio nasceu na Bahia e veio vindo. Ele foi mandado embora quando tinha três cabeças de gado. O patrão disse que ele estava ficando mais rico do que ele. Vendeu as cabeça de gado e comprou o lote na Marmelândia. Ele foi sozinho para o Paraguai trabalhar. (Diário de Campo de Amanda Silveira. 26.10.2019).

A narrativa do Sr. Lúcio exemplifica, mais uma vez, a migração de pessoas para a região Sul, principalmente das regiões mais pobres do Brasil, em busca de trabalho e melhores condições de vida. Mas, esses sonhos nem sempre se concretizaram pois, após tantos anos, as desigualdades sociais ainda permanecem para muitos, como para os moradores da Marmelândia. Essa perpetuação da desigualdade pode ser explicada pela imobilidade social histórica a que estão sujeitos os negros, que se entrelaçam à associação entre classe de origem e cor da pele, o que rompe com a crença da meritocracia, conforme argumenta Fernandes (2015).

A aluna Eduarda registrou, em seu diário de campo, a seguinte narrativa, que também exemplifica a migração e as dificuldades revividas pela memória:

Na primeira casa, ele falou sobre a construção da ponte⁴, que tinha a balsa, que tinha canoa. Tinha a estrada principal, que passava por dentro da comunidade da Marmelândia e ela foi desviada devido à construção da ponte e da BR 163. O seu Belinho caminhava de 7 a 8 km pra ir pra a escola. Veio de Minas Gerais de caminhão, as mulheres faziam o fio de linha de algodão para fazer as roupas e lavavam as roupas na sanga (Diário de Campo de Eduarda Lotici. 26.10.2019).

Em diário de campo, também foram registradas as impressões sobre a casa da moradora: “veio na porta sem falar nenhuma palavra. Ela, no início, ficou sentada no banco mais à direita de onde eu estava” (Diário de Campo da Pesquisadora, 12.11.2019).

Os alunos escutavam Dona Maria da Consolação com os olhos fixos, surpresos com a narrativa de fatos inimagináveis para as suas vivências na atualidade, que revelavam um mundo cheio de desigualdades de renda, de escolaridade, de gênero, de oportunidades, de direitos, como observado a seguir:

⁴ A ponte a que o entrevistado se refere é a Governador Leonel Brizola, sobre o Rio Iguaçu.

Coía café. Tava grávida e ia pondo a coieta num saco de coieta. Os fios ficava debaixo de uma arve. Quando nascia as criança, eu mesma cortava o umbigo, media dois dedo e cortava ca faca. Levantava dali e ia lavá os panos no rio. E ia para lavora trabaiá. (Gravação em áudio com Dona Maria da Consolação).

Dona Maria da Consolação, a mais velha dentre os moradores entrevistados e também a que mora há mais tempo em Marmelândia:

Era uma casa de dois cômodos, de madeira, pobre, o pátio de terra batida, no lado e mais aos fundos havia várias morangas colhidas e do lado de cima vários chás plantados. A moradora Maria da Consolação é uma mulher negra, de 78 anos, teve 12 filhos e a última é a Genáira, que mora com ela. Ao chegar, eu sabia que ela estava em casa, mas custou para vir até a área, provavelmente, escutava as conversas, que agora se estabeleciam entre mim, o professor colaborador, as três alunas e a ex-aluna Genáira. Passou o tempo, ela, Dona Maria da Consolação, lembrou também as consequências do uso do álcool na comunidade - relato comum a outros entrevistados - e a briga com o vizinho. Para narrar, ela se levantou e gesticulou, imitando os gestos que fez com a faca no momento em que vivenciou o fato. (Diário de Campo da pesquisadora)

É importante notar, observando a entrevistada, que a linguagem corporal e a verbal se complementaram, o que nos remeteu às reflexões de Rojo (2012, p.23) quando afirma que os multiletramentos “são mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)”.

De forma recorrente, nas narrativas ocorreram as memórias das migrações de sujeitos plurais, que contribuíram com suas vivências para a formação de uma realidade sociocultural rica em experiências individuais e coletivas: a linguagem corporal, refletida na necessidade de expressão e transmissão de histórias de vida tão peculiares e que se fundem com o próprio espaço geográfico; as emoções, elemento preponderante na construção de memórias capazes de transformar o lugar em que se vive num espaço cultural digno de ser preservado e divulgado.

A partir do projeto, problematizamos a denúncia às injustiças sociais a que foram submetidos muitos dos negros que moravam

e/ou moram em Marmelândia, como acontece com muitos outros no nosso país. Essa questão se fez presente em todas as entrevistas, tendo seus reflexos nas produções das memórias literárias escritas pelos alunos e no documentário, pois estavam refletidas nas conversas a violência moral, emocional e física, a exclusão, a discriminação, o analfabetismo, as dificuldades de trabalho e os conflitos por causa da divisão de terras.

Esse olhar culturalmente sensível para os moradores da comunidade da Marmelândia - da qual provinham alguns de nossos alunos - tornou-se central no desenvolvimento do trabalho em sala de aula que entendesse e respeitasse as memórias dos moradores, os seus sentimentos, as relações sociais e culturais evidenciadas e as diferentes realidades. A maneira sensível, emotiva, reflexiva e colaborativa, resultante dessas práticas, contribuíram para que fossem problematizadas as manifestações meritocráticas recorrentes no discurso cotidiano, ampliando possibilidades para que se pudesse pensar em alternativas em que estes fossem vistos como sujeitos atuantes na formação e transformação do meio em que vivem. Desse modo, o espaço da sala de aula pode ser transformado em um “lugar catalisador de ações sociais e culturais, onde professora e alunos trabalham em conjunto para mediar instrumentos ou potencializar esforços” (Oliveira, Tinoco e Santos, 2014, p. 91).

Como uma das ações sociais, culturais e pedagógicas do projeto, o próximo passo foi a escrita, pelos alunos, do gênero discursivo “memórias literárias”, a partir das entrevistas gravadas em áudio e/ou registradas em diário de campo dos alunos e da professora, do qual trazemos um exemplo, escolhido aleatoriamente:

Os Castigos na Escola

Amanda Silveira

Eu estudei até o quinto ano do primário, aqui, na Marmelândia, em uma sala multisseriada. O ginásio e o científico, como chamavam naquela época, não tinha aqui, assim passei a estudar em Capitão Leônidas Marques, mas como os livros eram pagos pela família e por falta de condições financeiras e por idade de trabalhar, eu tive que parar de estudar.

A maioria dos meus colegas eram negros como eu. Lembro-me dos castigos até como eram: grão de milho e vara, depois veio as tampinhas de garrafas, que ficavam viradas para cima, que chegavam a cortar, mas quando a professora se distraía, nós virávamos elas para baixo, para não doer tanto.

Eu gostava muito de estudar Estudos Sociais e sempre deixava a Matemática de lado. Durante as aulas, eu sempre trocava de lugar, assim a professora não me chamava para ir no quadro, mas quando ela me chamava, eu ficava com muita raiva, pois o castigo de quando se errava, o castigo do joelho no milho e de levar a reguada na mão era certo.

Eu gostava dos lanches da escola, na hora do recreio era muito bom. Tinha dois tipos: uma sopa de feijão, que eu acho que tem até hoje nas escolas e o outro era bolacha com chocolate quente, o que na época era uma grande novidade para nós, pois, não tínhamos em casa.

Algumas vezes, nós combinávamos de levar cada um, um tipo de lanche, que era algum tipo de fruta ou pão de milho com banha e açúcar em cima, pois eram poucas as mães que sabiam fazer chimia. Mas, às vezes, ocorriam as brigas, pois sempre tinham aqueles que roubavam as comidas dos outros que não gostavam de dividir.

As nossas mochilas eram de pacotes de arroz ou de açúcar. Lembro como eu ficava feliz, quando os pacotes vinham com letras diferentes, pois assim era diferente dos outros colegas.

Depois, quando fiquei adulta, a escola estava abandonada e eu e minha família não tínhamos onde morar e residimos lá por um bom tempo.

Essa atividade foi desenvolvida com base em uma concepção de escrita como trabalho e, por isso, ocorreu em um processo que envolveu as etapas de planejamento, de escrita, de revisão e da reescrita, buscando sempre adequar a linguagem à situação de interlocução. Retomamos, dessa forma, o que Geraldini (2006, p.137) afirma: “que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer e se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”. Assim, ao mesmo

tempo que escrevíamos, trocávamos informações e sugestões sobre elementos que poderiam estar, ou não, nas produções. Essa configuração do processo de escrita possibilitou a reflexão sobre as práticas de linguagem a fim de atender à circulação do gênero e cumprir a sua função social, ao incorporarmos as memórias literárias ao documentário e sua apresentação à comunidade escolar e comunidade local.

Nessa perspectiva, as histórias de cada morador foi algo singular, com a manifestação da vida social permeada pela oralidade e destinada a diferentes usos, propósitos e necessidades, pois nela “são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais, orientadas a partir de propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas, não obstante a compreensão de que alguns textos são considerados canônicos e, por isso, mais legitimados que outros, socialmente” (Oliveira, 2010, p. 329).

Na continuidade do processo, o passo seguinte foi a elaboração e edição do documentário⁵ intitulado “As Memórias dos Negros da Marmelândia, às Margens do Rio Iguazu”. Conversamos sobre os materiais que tínhamos para compô-lo: imagens e áudios dos passeios, das visitas e das entrevistas realizadas em Marmelândia e as produções das memórias literárias. Dessa forma, chegamos ao seguinte roteiro: primeiramente, a abertura com a imagem do rio Iguazu e a viagem de ônibus para Marmelândia; em seguida, o lugar de origem dos moradores; depois, aspectos de como era a comunidade quando chegaram, por meio das fotografias; na sequência, os relatos sobre o racismo. Para finalizar, destacamos as fotos tiradas durante as entrevistas.

A prática social final do projeto culminou com um encontro entre a comunidade escolar e comunidade local, no pavilhão da associação da comunidade, momento em que os alunos leram as

⁵O documentário está disponível em https://mega.nz/#!/DJphXb6L!lQj0bcrjCCafvNAzGtzEctiBaHRGq7gQLO_gfDp4Bms

suas narrativas literárias e todos assistimos ao documentário, conversamos sobre o resultado e compartilhamos os alimentos que cada um havia trazido para a confraternização. O grupo do Projeto de Multiletramentos “A Boniteza do Fazer Juntos” recebeu dois convites para a exibição do documentário: um da Universidade Federal da Fronteira Sul e outro da Escola Estadual de Realeza, os quais foram aceitos.

O projeto, desenvolvido cooperativamente, permitiu-nos atentar para os usos efetivos da linguagem, nos diferentes contextos sociais, em diferentes grupos e por diferentes sujeitos. Tal compreensão revelou, pois, que os usos dos multiletramentos (ROJO, 2012) nunca ocorrem no vazio, mas sempre em uma situação histórica, social e cultural concreta. É necessário ressaltar, também, que o processo de ensino e aprendizagem no Projeto de Multiletramentos ultrapassa a mera transmissão de conteúdos ou transferência de conhecimentos. Seu objetivo maior está na compreensão de que ensinamos e aprendemos com todos, a todo o tempo. Assim, os espaços de ensino e aprendizagem se ampliaram, propiciando a desterritorialização dos saberes para além da sala de aula e dos muros da escola. As leituras de mundo sugeridas por Paulo Freire se avolumaram, levando-nos a compreender o sujeito como “um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo” (FREIRE, 2001a, p.18).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A Boniteza do Fazer Juntos” reúne a síntese de um processo que tentamos matizar a partir da pergunta de pesquisa “como os conhecimentos locais e as práticas culturais dos moradores da Marmelândia poderiam contribuir para os multiletramentos dos alunos do 9º ano da escola pública do campo?”.

Dessa forma, é possível afirmar que os conhecimentos locais e as práticas culturais dos moradores da Marmelândia

contribuíram para os multiletramentos dos alunos do 9º ano da escola pública do campo: 1. Desde tempos imemoriais, o processo de dominação aconteceu no âmbito da aniquilação e invisibilização da linguagem, da cultura do outro, pela afirmação da superioridade de um em detrimento de outro, considerado inferior, hoje refletido nos discursos impiedosos e injustos da “meritocracia”; as reflexões suscitadas pelas atividades desenvolvidas nos levaram a questionar essa visão naturalizada. 2. Foi possível realizar práticas dos três eixos da Língua Portuguesa: oralidade, leitura e escrita, de forma sistematizada, dinâmica e aberta a reflexões, de modo a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos; todos estivemos constantemente envolvidos colaborativamente nesse processo, interagindo, sensibilizando-nos e reconhecendo os valores dos saberes locais. 3. O registro das narrativas dos moradores locais, no formato do gênero discursivo memórias literárias, nos mostrou a escrita como um trabalho que exige planejamento, escrita, revisão e reescrita, tornando-se central reflexões sobre as práticas sociais da linguagem e a função social requerida pelos gêneros discursivos. 4. O desenvolvimento do projeto fez com que os alunos se colocassem no centro do processo, como sujeitos ativos e autônomos na construção do conhecimento. 5. A realização de um documentário, que buscou “dar ouvidos” aos moradores locais nos fez enxergar a dimensão e a importância de um trabalho coletivo que gerou, de um lado, muitas expectativas e curiosidades por parte de todos, principalmente pelos moradores da Marmelândia, da escola e para além desses espaços, bem como nos fez reconhecer o valor da pluralidade linguística e cultural, constitutiva de todos os contextos.

O documentário foi notícia na comunidade, conforme noticiou Maria de Lourdes, moradora local: *“vai ter cinema na Marmelândia”*.

Ao constatar, no término do projeto, a satisfação dos alunos pelo resultado do trabalho, assim como seu maravilhamento diante das experiências trocadas com os moradores da

Marmelândia percebemos que, mesmo que a luta contra a segregação social e cultural seja uma transformação complexa, o primeiro passo pode ser dado em sala de aula.

7. REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, C.V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, et. al. *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013, p. 93-116.

ALMEIDA, N.; ALTENFELDER, A. H.; CLARA, R. A. *Se bem me lembro...: caderno do professor: orientação para produção de textos*. São Paulo: Cenpec 2010.

BAKTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, M. de. O Lavador de Pedras. *Se bem me lembro...: caderno do professor: orientação para produção de textos*. São Paulo: Cenpec 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O Professor Pesquisador: Introdução à Pesquisa Qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Boletim Informativo. IBGE: *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*. Estudos e Pesquisa. Informação Demográfica e Socioeconômica. nº 41. Brasília. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em 12.06.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1999.

COSTA-HÜBES, T. C. *Reflexões Linguísticas sobre Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa*. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2009. Disponível em: <<http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/742.pdf>>. Acesso em 04 de jan. de 2020.

FALASCO, A. *Vovó Maria Conga e suas crianças*. Site Giras de Umbanda. 2020. disponível em: <<http://www.girasdeumbanda.com.br/materia/229/vovo-maria-conga-e-suas-criancas.html>>.

Acesso em 08 de março de 2020.

FERNANDEZ, A. Meritocracia e Desigualdade. Artigo on-line: *Empório do Direito* 03.04.2015. Disponível em: <<https://emporiодоdireito.com.br/leitura/meritocracia-e-desigualdade-parte-1>>.

Acesso em 05 de maio de 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 67 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, V. A. L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (Org.). *Leitura e Mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

GEDOZ, S.; COSTA-HUBES, T. C. A Leitura do gênero discursivo memórias literárias a partir de um olhar bakhtiniano. *Revista Signus*. n.13/2. Londrina, 2010, p. 253-273.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GOMES, I. Z. 1957: A Revolta dos Posseiros - Curitiba: Editora Criar, 2005.

JESUS, C. M. Aniversário de Maria Eunice. In: *Quarto de Despejo*, 10. ed. São Paulo: Ática 2019.

LORENZI, G.C. C.; PÁDUA, T. W. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentidos de um clássico infantil. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, CLG, CASTRO, P. A. (Orgs.). *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A. & FINGER, M. (Orgs.).

O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, p. 107-129, 1988.

OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (Org.). *Letramento múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal/RN: EDUFRN, 2010.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, ARAÚJO, I. B. *Projetos de Letramento e Formação de Professores de Língua Materna*. 2. ed. Natal/RN: Editora da UFRN, 2014.

PARANÁ. *Plano Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Flor da Serra*. SEED PR, 2010.

PENAFRIA, M. *O filme documentário - história, identidade, tecnologia*. Editora Cosmos. Lisboa, 1999.

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

TEDESCO, J. C. *Passado e presente em interfaces: introdução à uma análise socioeconômica da memória*. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo/RS, 2011.

TERRA, M. R. *Letramento & Letramentos: uma Perspectiva Sócio cultural dos Usos da Escrita*. *Revista Delta* (online). vol. 29, n. 1, p. 29-58, 2013.

TRIPP, David. *Pesquisa Ação: uma introdução metodológica*. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2005.

Capítulo 2

AUTORIA NOS TEXTOS PRODUZIDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM CAMINHO POSSÍVEL

Dóris Regina Mieth Dal Magro
Rita Maria Decarli Bottega

1. INTRODUÇÃO

Compreendemos que as condições de trabalho para o professor e de aprendizagem para o aluno, em grande parte das vezes, não se apresentam como favoráveis à realização de práticas textuais exitosas na escola. Grande número de alunos por sala, professores com grande carga horária e que, por vezes, precisam atuar em mais de um colégio para fechar suas aulas, entre outros fatores influenciam negativamente na elaboração, correção, refacção e publicização das produções de textos escolares. Acreditamos que a formação de alunos autores possa ocorrer de forma significativa a partir do momento em que o estudante seja efetivamente trazido para o centro do trabalho pedagógico e que compreenda a importância que o ensino possui para a sua vida e, neste contexto, o domínio da palavra escrita que extrapola a questão do conhecimento em si. Dominar a escrita é ultrapassar os limites do obscurantismo no uso da linguagem e auxiliar a pessoa a compreender e ressignificar atitudes que podem fazer diferença em sua vida pessoal, familiar e comunitária. Implementar um trabalho pedagógico de produção textual que leve em conta a autoria é um desafio aos professores. Esse capítulo apresenta possíveis respostas à questão “quais elementos de ensino da

produção textual podem contribuir para a constituição do aluno-autor?¹ Ainda, expõe considerações sobre o que vem a ser a autoria e apresenta elementos da prática pedagógica desenvolvida com alunos do 9º ano do Nível Fundamental.

2. PRODUÇÃO DE TEXTO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Como professoras de Língua Portuguesa compreendemos que um trabalho eficiente na questão do processo de ensino-aprendizagem precisa partir do texto, que é a espinha dorsal da disciplina, já que “o texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências, a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2011, p. 307).

Essa realização se efetiva tanto no plano da oralidade quanto no da escrita que são materializações concretas e presentes em nossa realidade docente. Dessa forma, o trabalho pedagógico pode convergir do texto e atender as necessidades principais dos estudantes. Ou seja, sem texto, o trabalho pedagógico se transforma em uma prática vazia, desprovida de sentido, meramente protocolar e que não resultará em contribuição prática para a vida dos estudantes. Ainda conforme Bakhtin (2011, p. 319), “o texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina das ciências humanas.”

Nessa direção, para a disciplina de Língua Portuguesa, Geraldi (1997) assinala que o texto é ponto de partida, de chegada e a possibilidade de que o professor oriente sua ação pedagógica,

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isso não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida

¹ Questão presente na dissertação *Textos de alunos do Ensino Fundamental: realidade, desafios e alternativas na constituição da autoria*, vinculada ao Profletras e elaborada entre 2016-2018, sob orientação da profa. Dra. Rita Maria Decarli Bottega.

e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, - é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1997, p. 135).

A produção textual é uma das linhas norteadoras do ensino de português e que precisa ser bem trabalhada durante os anos escolares, para que os estudantes compreendam que escrever é uma ação cultural que promove, além do letramento, a preservação de nossa memória e de nossa história. O domínio da escrita é elemento de emancipação social das pessoas. Podemos, enquanto professores, ensinar nossos alunos a escreverem bem. Para tanto, é importante que nosso trabalho pedagógico, que abrange a leitura, escrita e oralidade esteja pautado no texto.

Nosso compromisso social e político como professores é possibilitar o encontro do aluno com a palavra escrita. Ajudá-lo a descobrir e formar suas próprias palavras. Não podemos nos conformar com um processo de escrita que, como destaca Antunes (2003, p. 25), “ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua”. Ou mesmo reiterarmos as afirmações das mazelas da escola, expressadas em queixas sobre o baixo desempenho linguístico dos estudantes, sua falta de vontade em ler e escrever ou, ainda, nas formas de condução das atividades de escrita pelo docente.

Num viés voltado para o ensino e na busca da compreensão de como se constitui a autoria em textos de alunos, por melhores e mais didáticos que sejam os procedimentos adotados, o papel do professor é imprescindível. A mediação pedagógica é um dos pilares da aprendizagem e não fica restrito ao trabalho físico realizado pelo professor na sala de aula. O trabalho docente requer tempo para pesquisa, preparação de atividades, correção, formulação de diagnósticos, além do tempo despendido para a regência. Do estudo e preparação dependem os resultados pretendidos:

O professor precisa, como profissional da educação, criar dispositivos com fundamentação teórica para que consiga vislumbrar, para além das aparências, a assimilação, as falhas, os pontos que precisam de reforço, etc. Ele saberá transformar suas experiências em meio eficiente de diagnóstico linguístico que norteará as estratégias de ação para um bom trabalho. Isso não quer dizer que vamos trabalhar com um aluno ideal, sem problemas de aprendizagem, de sociabilidade ou familiares. Ao contrário, nosso ideal é que a docência se realize em um espaço real, onde esses conflitos existem e sempre existirão (RIOLFI *et al.*, 2014, p. 15).

Conhecemos a realidade da educação brasileira. Muitas escolas não possuem suporte material para atividades didáticas. Grande parte dos estudantes estão inseridos em famílias socialmente vulneráveis e que, portanto, não ou pouco conseguem ampará-los em suas necessidades culturais e pedagógicas de modo que, por meio do nosso trabalho, podemos encontrar os meios para nossa atuação ser a mais eficiente possível nas condições que são apresentadas no momento, ou seja, “o real possível”. A falta de estrutura, de reconhecimento social e a indisciplina dos alunos não podem ser fatores determinantes na qualidade do trabalho do professor e nem na construção de um processo de atribuição de queixas como lamentos (FERNÁNDEZ, 1994) ou meras atribuições de culpas. Em meio a todos esses obstáculos, o trabalho do professor pode se sobressair, no sentido de fazer a diferença na vida dos meninos e meninas que passam por nossas mãos e que têm, na escola, um dos poucos lugares para lidar com o conhecimento organizado. Amparar o aluno e ajudá-lo a compreender que ele pode se tornar um sujeito histórico capaz de modificar a sua realidade e possuir ação ativa sobre o curso dos processos sociais é uma atribuição de extrema relevância que compete ao professor. Naturalmente, o direito e a garantia à educação não dependem apenas dos seus profissionais, “mas também não aconteceria sem eles, sem sua perícia, seu trabalho qualificado. Seu planejamento e ação competentes são insubstituíveis” (ARROYO, 2013, p. 21). Sem a mediação pedagógica, as aprendizagens não seriam desenvolvidas com êxito, mesmo se as escolas contassem com boas condições físicas

ou bons equipamentos. O clima humano, na construção das relações sociais e culturais é indispensável (ARROYO, 2013, p. 64). Ainda, a mediação do professor, em qualquer circunstância, faz-se necessária para a correta articulação das informações, a organização de ideias e dos rumos do trabalho pedagógico levando em conta “informações precisa e consistentes e, na medida do possível, individualizadas” sobre o aluno (RIOLFI *et al.*, 2014, p. 14).

Em muitos casos, a mediação pedagógica fica relegada em tentar ensinar quem não quer aprender. Todavia, a apatia e o desinteresse dos alunos, não podem influenciar negativamente no trabalho do professor “é necessário lembrar que nossa mediação didática precisa, mais do que nunca, ser inovadora, criativa e rigorosa e, portanto, teoricamente fundamentada” (RIOLFI *et al.*, 2014, p. 9). A vivência dessa tensão norteia as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Nesse processo de interação, conflituoso e angustiante, constitui-se a linguagem e os meios de acesso dos professores aos alunos e vice-versa, num relacionamento que deve ser fundamentado em princípios éticos, estéticos e críticos para formar o equilíbrio da mediação:

Tudo isso nos revela que o “eu” não” tem existência própria fora do seu ambiente social e necessita da colaboração do outro para se constituir, para se definir e ser o autor de si mesmo. A escola deve ser o lugar privilegiado da formação desses sujeitos – não concluídos por natureza, únicos e irrepetíveis – através do trabalho estético com a linguagem e, para isso, seus sentidos e formas não podem ser determinados de antemão (GARCIA *et al.*, 2012, p. 134, grifos das autoras).

Assim, de forma conjunta, professor e aluno podem construir uma relação colaborativa, para que ambos se constituam como sujeitos sociais. Ao professor compete uma responsabilidade maior, já que é o sujeito profissional e com uma carga maior de experiências acumuladas e a sua mediação, bem conduzida, auxiliará na formação dos estudantes a ele confiados e a sua atuação, no caso da produção textual, será determinante para compreensão dos avanços,

das superações e dos limites a serem ultrapassados no processo de composição da autoria em textos escritos.

3. AUTORIA E ENSINO

A autoria é um conceito externo ao processo escolar. Estudos sobre ela e sobre a constituição do sujeito-autor remetem a diversas teorias que não possuem relação com o ensino. Um dos grandes desafios foi a construção de parâmetros a partir dos postulados teóricos existentes sobre o assunto e a sua transposição para a dimensão pedagógica, alicerçando a teoria com a prática de sala de aula, na análise dos textos escritos pelos estudantes.

O autor chave do processo foi o russo Mikhail Bakhtin que possui uma ampla produção de natureza filosófica sobre a linguagem e que aborda a questão da autoria. Bakhtin (2011, p. 10-11) assinala que existe uma distinção importante a ser considerada entre o autor-pessoa, que é o escritor, para o autor-criador, compreendido como uma função estética que concebe o todo da obra e “esse todo lhe chega de cima para baixo – como um dom- de outra consciência ativa: da consciência criativa do autor”. Para o teórico, essa consciência da função autor-criador encontra-se fora da obra e fora do autor-pessoa, como algo independente, uma vez que as personagens e ações criadas passam a ter uma vida autônoma:

O autor não só enxerga e conhece tudo o que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece mais que elas, e ademais enxerga e conhece algo que por princípio é inacessível a elas, e nesse *excedente* de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra (BAKHTIN, 2011, p. 11, grifo do autor).

Bakhtin trata de um excedente de conhecimento, uma outra consciência ativa e criadora, ou seja, uma consciência onisciente e onipresente no todo da obra e que se materializa em diferentes

relações axiológicas com as personagens e com o mundo. Essa consciência suprema do autor é pautada em outro pilar da teoria bakhtiniana: tudo aquilo que se move no universo cultural é regido por posições socioavaliativas colocadas em uma dinâmica de múltiplas interrelações responsivas. Nesse movimento cultural de relação com o outros é que se estabelece o dialogismo baktiniano no qual escrevermos para outro interlocutor, ainda que desconhecido.

A compreensão sobre a autoria ser uma consciência criativa que depende de outro sujeito para ser realizada num processo dialógico, traz à tona outro conceito bakhtiniano: o de exotopia, “de se situar de um *lugar exterior*” (AMORIM, 2016, p. 96, grifos da autora), corroborando com a importância de como o outro se vê e apreende o que foi colocado nesse processo. Com isso compreendemos que “o autor ocupa um lugar singular e único que o constrange a se responsabilizar-se, face ao *outro*, pelo seu pensamento” (AMORIM, 2016, p. 101, grifo da autora). Nessa dinâmica que envolve o autor e a questão da autoria, as relações nem sempre são desprovidas de tensões, uma vez que todos aqueles que participam do processo de interação ocupam determinados lugares sociais e carregam experiências e apreciações valorativas distintas que tornam cada sujeito único, assim como os seus enunciados.

Os eventos cotidianos são reorganizados pelo autor a partir de posicionamentos e apresentados de uma forma estética, num jogo complexo de deslocamentos que envolvem diversas vozes sociais. Nesse jogo, o autor “direciona todas as palavras para vozes alheias e entrega a construção do todo artístico a uma certa voz” (FARACO, 2017, p. 40). Para Bakhtin, a linguagem precisa ser deslocada para ocorrer a autêntica criação estética. Já que o autor não é a pessoa, mas o princípio a ser seguido que dá forma ao objeto estético, que constrói o todo criativo que deve ser realizado e que deve “ser entendido, antes de tudo, a partir do acontecimento da obra como participante dela, como orientador autorizado do leitor” (BAKHTIN, 2011, p. 191). Outro elemento a ser considerado para a autoria, de acordo com o autor, é a questão

de estilo que juntamente com o conteúdo temático e a organização composicional constituem o enunciado. Bakhtin compreende o estilo como algo individual, uma vez que “o grande estilo abarca todos os campos da arte ou não existe, pois ele é, acima de tudo, o estilo da própria visão de mundo” (BAKHTIN, 2011, p. 187).

A enunciação é determinada pela situação social mais imediata na qual o sujeito está inserido e representa o resultado da interação de dois indivíduos socialmente organizados, mesmo que não haja um interlocutor real, a palavra, necessariamente, precisa ser dirigida para alguém. O que acontece é que, por meio das nossas experiências e significações, construímos o que o autor sugere chamar de horizonte social que estabelece como que um auditório social que permite construir nossas interações com nossos interlocutores (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 116-117).

Assim, é de extrema relevância a orientação da palavra em função de um interlocutor. “Na realidade, toda para palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 117, grifos dos autores). Esse é um dos pilares do dialogismo bakhtiano: existe um “eu” que escreve para “outro”. O uso da linguagem se constrói em função desse outro. Assim, a palavra é a conexão entre um indivíduo em relação a outro e na escola, essa orientação pode ser utilizada pelos alunos para estabelecer relações responsivas com seus interlocutores, que representam, na prática, a efetivação da interação.

Os postulados teóricos sobre autoria apresentados não foram pensados à luz do ensino. A seleção dos conceitos foi subjetiva e recortada para atender a proposta de pesquisa e uma das grandes dificuldades encontradas no trabalho, devido ao um vácuo entre esses postulados e o ensino, foi traçar um caminho que aliasse a teoria sobre a autoria e a sua aplicação voltada para estudantes do Ensino Fundamental. Para tanto, uma vez que a intenção foi a identificação de elementos que elucidassem a questão da autoria, buscamos aporte teórico para sustentar as argumentações propostas e encontramos respaldo em Geraldi que, apesar de não mencionar

autoria de forma específica, permitiu que empregássemos as suas palavras para construir esse conceito. Para o autor

Na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução; se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam (GERALDI, 1997, p. 136).

O sujeito-aluno ao apresentar o seu ponto de vista sobre o mundo vai, de alguma forma, articular o seu pensamento, o seu direcionamento, de forma que aquilo que escreveu reflita algo próprio, do seu sentimento, de seu posicionamento, sem necessariamente incidir numa repetição mecânica de conceitos, de lógicas ou de senso comum. É muito satisfatório ao docente quando o aluno, de forma inusitada, supera as expectativas e se expõe de forma surpreendente, há um indício ainda maior de “novidade”. No entanto, não caberia ao autor a obrigatoriedade de criar algo novo, como observa Geraldi

Minha aposta não significa que o sujeito, para se constituir como tal, deva *criar* o novo. A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato do sujeito *comprometer-se* com a sua palavra e de sua *articulação* individual com a formação discursiva que faz parte, mesmo quando dela não está consciente (GERALDI, 1997, p. 136, grifos do autor).

Nesse ínterim, a autoria não reside em buscar algo novo naquilo que o aluno produziu, mas, sobretudo, procurar uma atitude de compromisso com o texto, com o discurso. O comprometimento do aluno com o seu dizer organizará a articulação do que deve ou do que necessita ser dito e vai revelar um sujeito-aluno-autor. Nesse ponto, encontramos um espaço de autoria possível de ser produzido e observado em produções textuais. Assim o autor, consoante com o pensamento bakhtiano, afirma que a relação com a singularidade faz parte do processo constitutivo da natureza e da linguagem:

Com a precariedade própria da temporalidade que o específico do momento implica, a instabilidade dos sujeitos – e da história – não é um problema a ser afastado, mas, ao contrário, é inspiração para recompreender a vida, assumindo a irreversibilidade de seus processos. Como temos distintas histórias de relações com os outros – cujos “excedentes de visão” - buscamos em nossos processos de constituição – vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção dos sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, lemos. São estas histórias que nos fazem únicos e “irrepetíveis”. Unicidade incerta, pois se compreendo com palavras que, antes de serem minhas, foram e são também do outro, nunca terei certeza se estou falando ou se algo fala por mim (GERALDI, 2008, p. 22, grifos do autor).

Sermos únicos e irrepetíveis por meio de nossas histórias nos potencializa para a autoria e nesse campo impreciso e repleto de variáveis se processa a educação e a possibilidade de agirmos, com nosso fazer pedagógico, para a constituição de sujeitos autores.

Ainda em relação à autoria, Possenti (2002) menciona os efeitos de sentido em textos que não se enquadram como obras literárias e nem são fundadores de discursividade, como percebemos no caso da maioria das produções escolares. Para ele, o autor o é “quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: dar voz a outros enunciados e manter distância com relação a outros textos” (POSSENTI, 2002, p. 112). Sob essa perspectiva, as marcas autorais são localizadas no âmbito do discurso por produzirem historicidade por meio dos sujeitos singulares que as produzem. Cada um produzirá a sua ação e imprimirá a sua marca que os torna responsáveis pela produção dos sentidos observadas à situação e instância de produção do discurso (POSSENTI, 2008, p. 155).

Os estudantes, como sujeitos em formação, trazem para suas produções elementos familiares e sociais de seu convívio. Nesse processo singular podem estar as marcas de autoria. Importante salientar que Possenti (2001, p.15) aponta a necessidade de uma reinterpretação dos conceitos de autoria e de estilo de um modo

produtivo e sem violência teórica para fazerem frente às necessidades escolares que não são atendidas pelos teóricos usuais.

O ato de escrever e a formação do sujeito-autor devem ser compreendidos com base no fato de que essa atividade, produzida nas escolas, está permeada por fatores socioculturais, históricos, políticos e econômicos que estão na constituição da subjetividade dos estudantes (RODRIGUES, 2011). Esse conjunto de características faz de cada aluno uma pessoa singular, que pode ser adequadamente ensinado e motivado a se tornar um sujeito-autor de suas palavras, capaz de produzir textos significativos, “pela qual o autor demonstre estar ciente sua função histórica enquanto enunciação, discurso, cultura” (RODRIGUES, 2011, p. 45). Assim, as práticas docentes podem estar atreladas a um processo dialógico que veja o aluno em seus pormenores, que colaborem no processo de formação de autores capazes de recriar, por escrito, sensações, ideias e experiências. Meninos e meninas que consigam expressar sentimentos, que se exponham aos outros, que cobrem atitudes dos governantes, enfim, que consigam entender melhor e, quem sabe, transformar a sua realidade.

A partir do aporte teórico estudado, elaboramos uma categorização dos elementos que compreendemos como autoria para análise de produções de textos escolares, a saber: a) compreensão da comanda; b) defesa de posições axiológicas; c) conexão temporal-espacial que conecte o mundo real ao representado; d) compreensão responsiva; e) deslocamento entre sujeito-autor e seus interlocutores; f) relacionamento da linguagem estética e da vida cotidiana; g) estilo empregado pelo aluno-sujeito-autor.

A categorização acima foi concebida a partir das concepções bakhtinianas com intuito de permitir a localização de elementos de autoria nos textos produzidos pelos alunos.

4. AUTORIA E EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Um dos requisitos do Mestrado Profissional é a elaboração e implementação de uma prática pedagógica que objetiva, além de responder à problematização da pesquisa, realizar a aplicação didática da teoria. O trabalho pedagógico foi realizado por meio um projeto de ensino com diversos contos da Literatura brasileira que foram explorados em seus aspectos estruturais e semânticos através da leitura, compreensão, interpretação e extrapolação dos sentidos colocados, com o objetivo de possibilitar uma formação leitora eficiente para os estudantes de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, entendendo-se que a produção textual se liga à leitura, atendendo às condições para a produção de textos escolares, proposta por Geraldi (1997).

Compreendemos que a literatura possui uma dimensão formadora e libertária (MAGNANI, 2001, p.140) e, portanto, possibilita aos professores mais do que ensinar a ler e a escrever como atividades protocolares. Ensina o jovem estudante a se posicionar sobre as situações éticas, políticas, sociais, culturais e econômicas (im)postas e que precisam, mais do que nunca, serem buriladas nas atuais relações complexas que vive a sociedade brasileira. Esse fator foi determinante para a escolha de diferentes contos para compor o material pedagógico. Acreditamos que o texto literário narrativo foi uma opção adequada, que facilitou a realização de um extenso trabalho de leitura, compreensão, extrapolação e, especialmente, de resignificação dos sentidos por parte dos estudantes.

O material foi organizado em forma de apostila entregue a cada aluno, que continha os contos, exercícios de interpretação e atividades de extrapolação de leitura que demandou um total 77 aulas ministradas. Foi dividido em capítulos de acordo com a temática dos contos: o primeiro capítulo, dos contos fantásticos, possibilitou ao estudante uma análise crítica da situação política do país e a maneira como ações humanas podem interferir na vida e no bem estar de outras pessoas. No segundo capítulo, foram

trabalhados os contos de humor e, no terceiro, os contos psicológicos que abordam questões comuns no cotidiano de tantos jovens como o abandono de pai, de mãe, a miséria e invisibilidade social a que muitas pessoas estão inseridas.

A escolha dos contos que compuseram o material demandou muito trabalho, leitura e reflexão e a constante preocupação sobre o fato de serem ou não adequados para atender as necessidades educacionais dos estudantes e a posterior elaboração textual. O processo de ensino-aprendizagem não é hermético e sofre a influência de diferentes variáveis, algumas controláveis, outras não. Sobre essa questão, partilhamos da opinião de Arroyo (2013) ao comentar que:

Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram mais do que libertam. Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte da nossa vida pessoal. É o outro em nós (ARROYO, 2013, p. 27).

Essa presença do outro em nós, essa consciência da importância da nossa atuação na formação de alunos que sejam sujeitos-autores de suas ideias, posicionamentos e de sua produção escrita estão consolidados em nossas práticas cotidianas, uma vez que o “ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado na interação entre pessoas” (TARDIF, 2017, p. 118). Sobre a interação em sala de aula o autor ainda menciona que

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho

dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos (TARDIF, 2017, p. 118).

Essa natureza interativa do trabalho possibilita ao professor compreender os pontos positivos e negativos do seu trabalho e (re)definir novos procedimentos pedagógicos para facilitar o ensino. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico não pode ser algo fechado em torno de um prazo ou de um diagnóstico. As interações e contribuições dos estudantes são propulsoras da aprendizagem.

O registro da prática pedagógica foi realizado por meio do diário de campo. Nele, procuramos anotar todas as ocorrências, tanto as de caráter pedagógico quanto às administrativas provocadas pela coordenação e direção. Sobre essa prática vemos que:

Escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (ZABALZA, 2004, p. 10, grifo do autor).

Dessa forma, por meio do diário de campo empregado nas atividades pedagógicas vinculadas à dissertação (DAL MAGRO, 2018), pudemos separar a linha tênue entre sermos professores e pesquisadores, uma vez que ocorre uma certa distância temporal entre as aulas ministradas e a análise reflexiva dos procedimentos adotados. Bortoni-Ricardo (2008, p. 47) afirma que a releitura das anotações de um diário é muito útil e pode possibilitar a inclusão de mais detalhes que voltem à memória, além de ajudar o professor a construir a sua teoria, realizar anotações sobre a sua metodologia ou, ainda, registrar propostas de atividades futuras. A autora ainda estabelece que

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática,

buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Essa reflexão sobre a prática docente propicia conhecimentos que podem resultar em ações concretas para amenizar os problemas de aprendizagem dos estudantes, dos relacionamentos entre alunos e professores e outras questões que se apresentarem no cotidiano escolar, além de ser um material interessante para consultas e definições de estratégias de atuação.

A produção dos contos que serviram de *corpus* para a realização da análise ocorreu no final da implementação do material aplicado. Com isso, tivemos a pretensão de possibilitar ao estudante o maior contato possível com o gênero conto e sua estrutura composicional e temática. A turma em que o material foi aplicado era composta por onze alunos e todas as produções foram analisadas à luz da categorização explicada na seção anterior.

A maioria dos textos analisados apresentou algum indício de autoria. Em alguns casos, a busca por esses vestígios precisou ser meticulosa pelo fato dessas marcas estarem ocultadas por problemas formais e até de uma letra com pouca legibilidade. Nesse ponto, encontramos o que Possenti (2002) afirma quando diz que um bom texto não pode ser avaliado apenas por suas categorias textuais:

Penso que um bom texto só pode ser avaliado em termos discursivos. Isso quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição (POSSENTI, 2002, p. 109).

Ou seja, para o autor, a análise deve partir do discurso construído pelo sujeito-autor que, inserido num tempo-espáço-histórico, assuma uma posição diante do que disse. Num mesmo viés, Geraldi (1997) já apontava anteriormente numa mesma direção ao afirmar que o sujeito, ao escrever sobre determinado assunto, assume o seu ponto de vista e constrói os seus próprios

argumentos de acordo com as suas perspectivas, o que torna cada discurso diferente. Apesar desse teórico falar em sujeito, sentimos-nos livres para ressignificar a expressão para autor, uma vez que ele defende a ideia de que o sujeito não se constitui como tal quando produz algo novo, mas sim quando se compromete com a sua palavra e com sua articulação individual (GERALDI, 1997). Assim, um aluno comprometido com a sua palavra assume uma posição enquanto sujeito-autor e procura construir argumentos que defendam os conceitos que apresenta.

Desta forma, nos textos analisados, percebemos que os alunos conseguiram, alguns com mais habilidade que outros, assumir a sua palavra e a sua posição de sujeito no momento da enunciação. Acreditamos que esse fato, retomando a análise da problematização, aconteceu especialmente pelo trabalho com o gênero discursivo que ocorreu durante a implementação pedagógica. Durante o processo, com diferentes estratégias, os alunos trabalharam meticulosamente com diferentes contos, que apresentaram temáticas variadas e uma ampla possibilidade de ressignificações. Isso refletiu na produção individual e pudemos perceber que os estudantes conseguiram, com performances diferentes, produzir o seu conto. Elaboramos uma categorização dos elementos que compreendemos como indícios de autoria, a saber: a) compreensão da comanda; b) defesa de posições axiológicas; c) conexão temporal-espacial que conecte o mundo real ao representado; d) compreensão responsiva; e) deslocamento entre sujeito-autor e seus interlocutores; f) relacionamento da linguagem estética e da vida cotidiana; g) estilo empregado pelo aluno-sujeito-autor.

A comanda de produção foi apresentada de forma sucinta, reproduzida na sequência:

Quadro 1: Proposta de produção textual

Exercício de escrita

Agora o conto é seu. Você encontrou um tear mágico como o retratado no conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti. Para tecer sua história lembre-se dos elementos que compõem o conto. Seu texto precisa ter um cenário, personagens (você pode fazer parte ou não), um conflito, um clímax e um desfecho. Seu conto fará parte do livro de contos da turma. Bom trabalho!

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Essa falta no detalhamento de ações ou sugestão de personagens foi pensada no intuito de que todo o trabalho realizado com a linguagem fosse fruto de escolhas individuais. Com essas escolhas, a maior parte dos estudantes conseguiu criar um espaço lógico de enunciação no qual as suas personagens se movimentaram, interagiram, expressaram sentimentos e posicionamentos axiológicos de valor. Em quase todos os contos, pudemos identificar os elementos constitutivos do gênero e sem perder de vista que tratamos de uma produção de texto realizada na escola, isso é um mérito a ser considerado, um avanço no conhecimento e na produção individual de cada adolescente.

Trabalhar com o surreal, com o fantástico, como foi a proposta da comanda, não é uma tarefa simples, assim como o próprio ato de escrever requer um mínimo de habilidade, disposição, conhecimento e incentivo, como já pontuamos ao longo deste trabalho. Requer uma mediação pedagógica atenta na orientação dos passos dos aprendizes que são escritores e autores em construção.

Durante o processo de análise, fizemos uma autoavaliação para questionar se o trabalho com um único gênero não seria um cerceamento à liberdade de criação e, conseqüentemente, de autoria dos estudantes. No entanto, concluímos que a opção por um gênero foi positiva, pois entendemos que a familiarização com ele e todos os trabalhos desenvolvidos antes do momento da produção do texto foram muito proveitosos para o desenvolvimento pessoal e

cognitivo dos alunos, já que foram colocados como protagonistas na produção dos conhecimentos. Assim

Para que a aprendizagem seja produzida, é indispensável o papel ativo e protagonista do aluno, que deve desenvolver uma atividade mental que possibilite a reelaboração de seus esquemas de conhecimento, processo na qual tem uma especial relevância o conflito cognitivo por meio do qual o aluno questiona suas ideias, como passo prévio para construção de significados (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 97).

A produção do material pedagógico pensada para a turma em questão considerou que os estudantes fossem os protagonistas do processo e avançassem em seus conhecimentos culturais, sociais e cognitivos e envolveu os alunos em atividades de leitura e produção de significados antes da escrita propriamente dita. Isso não significa que o produto final resultou em algo pronto, acabado. Trata-se de produção de texto na escola e, portanto, um processo a ser aprimorado. A descoberta das marcas de autoria não é um fim, pode indicar novas possibilidades que aprimorem o potencial discursivo e, conseqüentemente, de todos os aspectos que envolvem a produção escrita dos estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que encerra a questão inicial “quais elementos de ensino da produção textual podem contribuir para a constituição do aluno-autor?” podemos afirmar que muitas variáveis poderiam intervir no processo, uma vez que lidamos com sujeitos em formação e que trazem para a escola toda a sua bagagem de vivência social e cultural que entre outros aspectos influencia diretamente no processo de aprendizagem. Contudo, por questões metodológicas estabelecemos alguns parâmetros.

Desta forma, com relação à problematização, algumas respostas podem ser apresentadas: i) a importância de que o estudante conheça o gênero em questão para que tenha os elementos necessários para a produção de um texto na escola e que

reúna as condições apontadas por Geraldini (1997); ii) realizar uma leitura significativa, que implica em mais do que ler o conto e conhecer a sua temática. Envolve procedimentos de ressignificação, que podem trazer à tona experiências singulares de cada sujeito (aluno) a serem consideradas no processo de ensino-aprendizagem pelo professor que media essas experiências e aponta a direção para que sejam convertidas em conhecimento e iii) a importância da atuação docente como indispensável nesse encadeamento de ações como alguém que propõe atividades adaptadas para a turma e busca a solução para as dificuldades localizadas.

Com relação ao objetivo que era o de desenvolver a autoria em produções escritas dos alunos, compreendemos que uma proposta pedagógica pensada para o ensino da escrita, de acordo com as especificidades de cada turma, pode ser muito relevante para o desenvolvimento da produção dos estudantes e de sua constituição como autores. Nesse viés, reiteramos que os estudos existentes sobre autoria podem ser ampliados, especialmente para chegar ao chão de sala de aula, para tratar daquelas produções que, na maioria das vezes, sequer articulam um discurso. Isso porque a maior parte da teoria existente sobre o assunto aborda a autoria nos textos literários, o que está muito distante da realidade das produções dos alunos do Ensino Fundamental.

Com isso, já apontamos para outro elemento a que nos propusemos a discutir: a transposição dos estudos teóricos existentes sobre autoria em possibilidade pedagógica de análise e trabalho. Uma tarefa aparentemente simples, mas com as leituras e reflexões compreendemos que é muito mais complexa e abrangente do que supomos inicialmente e que só esse item mereceria ser objeto de uma nova pesquisa. O que fizemos foi uma reinterpretação desses postulados, ressignificando-os para as singularidades das produções escolares, na busca de uma produção de conhecimento significativa e que vemos como uma possibilidade concreta de trabalho, não única, uma vez que novas orientações podem surgir.

Ainda, identificamos as marcas de autoria nos textos dos alunos que creditamos à metodologia utilizada, ou seja, um feito alcançado por meio da implementação de um projeto de ensino pautado em um gênero discursivo específico, no caso, o conto, elaborado para a turma em questão. Sobre a relação entre a comanda de produção e a autoria, é importante assinalar que o seu seguimento pode nortear a produção e possibilitar o aparecimento das marcas autorais. No entanto, ela pode não ser decisiva e o professor precisa estar atento a esse fato.

Muitas vezes, a autoria está encoberta por transgressões formais e que os olhos docentes, que buscam ávidos o texto *bem escrito*, não percebem e, com isso, deixam de potencializar a aprendizagem dos estudantes em todas as disciplinas, no ranço histórico que ainda persiste nas escolas de que *escreve bem quem escreve certo*.

Ensinar a escrever e trabalhar a constituição da autoria nos alunos do Ensino Fundamental não é tarefa fácil. Contudo, é uma das possibilidades para melhorar a qualidade da produção escrita dos estudantes e fornecer subsídios para se tornarem sujeitos que contribuam consigo mesmos e com a comunidade em que vivem. O trabalho não pode parar na localização dos indícios de autoria, os alunos podem ser orientados na re(organização) de seus escritos de forma que, com o tempo, a autoria se torne evidente. Esse é um trabalho para o professor: pesquisar continuamente novas estratégias para promover a autoria dos estudantes. Afinal, escrever e tomar posse do seu discurso, compreender como manejar a linguagem não é uma habilidade inata. É resultado de muito empenho, tempo e trabalho. A escola é o local de ensino e aprendizagem desse processo, por meio da mediação docente.

6. REFERÊNCIAS

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2016, p. 95-114.

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2013.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.
- DAL MAGRO, D. R. M. *Textos de alunos do Ensino Fundamental: realidade, desafios e alternativas na constituição da autoria*. 2018. 159 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Profletras – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – Cascavel.
- FERNÁNDEZ, A. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2017.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João editores, 2015.

GERALDI, J. W. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys (Orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2008.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português: In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação: In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GERALDI, J. W. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 09-25, 2003.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MAGNANI, M. R. M. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

POSSENTI, S. Indícios de Autoria. *Perspectiva*. Centro da Ciência da Educação, Florianópolis/SC, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002.

POSSENTI, S. Enunciação, Autoria e Estilo. *Revista da FAEEBA*. Salvador, n. 15, p. 15-21, jan./jun. 2001.

RIOLFI, C. et al. *Ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

RODRIGUES, A. *Escrita e autoria: entre histórias, memórias e descobertas*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2017.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Capítulo 3

O GÊNERO REPORTAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA UNIDADE DIDÁTICA ABORDANDO PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA E MULTILETRAMENTOS¹

Mariane Inês Schmaedecke
Greice Castela Torrentes

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos uma unidade didática que integra a dissertação de mestrado de Schmaedecke (2019), defendida no Programa de Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel. A pesquisa pretendia responder as seguintes questões: A utilização de práticas colaborativas de escrita no gênero reportagem pode contribuir para a produção textual na perspectiva dos multiletramentos por parte de alunos do 9º ano do ensino fundamental? A utilização da *internet* e da ferramenta digital *Google Docs*² servem de estímulo para a prática da escrita do

¹ Uma versão preliminar deste texto foi publicada em SCHMAEDECKE, Mariane Inês; CASTELA, Greice da Silva. Unidade didática do gênero discursivo reportagem com uso da ferramenta digital Google Docs para desenvolver multiletramentos no ensino fundamental. *Travessias*, Cascavel, v. 12, n. 2, p. 217 – 239, maio/ago. 2018.

² Pacote de aplicativos *Google Docs*, que se compõe de processador de texto, editor de apresentações, planilhas, formulários, desenho, tabela, script e coleção. Funciona totalmente *on-line*, diretamente do navegador. Seus aplicativos são compatíveis com o *Open Office/Br.Office*, *K.Office* e *Microsoft Office*. Entre os atrativos para o uso da plataforma está o fato de a edição do documento poder

aluno? A unidade didática foi implementada no segundo semestre de 2018, em uma escola pública do Município de Medianeira – PR. O material pedagógico apresentado, no recorte deste capítulo, visa a favorecer o desenvolvimento de capacidades do aluno como produtor de textos do gênero discursivo reportagem na perspectiva dos multiletramentos, por meio de práticas colaborativas de escrita em ambiente virtual, utilizando a ferramenta *Google Docs*. Portanto, responde à pergunta: Como elaborar uma unidade didática para o gênero discursivo reportagem que considere multiletramentos e práticas colaborativas de escrita para o 9º ano do ensino fundamental?

Iniciamos este texto abordando a produção textual e o gênero discursivo reportagem. Na sequência, discorremos sobre os multiletramentos. Em seguida, tratamos das Práticas Colaborativas de Escrita. Por fim, apresentamos a unidade didática elaborada nessa perspectiva, não como algo que deva ser seguido, mas que seja ponto de partida e inspiração para o desenvolvimento de outros materiais.

2. PRODUÇÃO TEXTUAL E GÊNERO REPORTAGEM

O Consideramos, como pressuposto para o ensino da língua materna o texto como unidade básica de ensino e os gêneros textuais como objeto de ensino. Dessa forma, compreendemos que o ideal seria que a multiplicidade de textos produzidos na sociedade estivesse também presente em sala de aula, possibilitando ao aluno momentos em que se torne participante em situações de produção com sentido e função social.

Geraldi (1993) considera a produção de textos como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. É no texto que a língua se revela em sua totalidade. O autor estabelece ainda, no interior das atividades escolares, uma

ser realizada por mais de um usuário, ao mesmo tempo ou em momentos diferentes e o histórico de alterações fica gravado também *online*.

distinção entre produção de textos e redação. “Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola”. (GERALDI, 1993, p.137). O autor afirma que

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto 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 institua 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, 1993, p. 137).

Escrever sem saber para quem e sem ter um objetivo real, é uma tarefa difícil e ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se. Geraldi (1993) assevera que é necessário que se defina “um *projeto de produção de textos* com destinação a interlocutores reais e possíveis” (GERALDI, 1993, p. 162, grifos do autor).

Outro aspecto necessário à produção de texto é, de acordo com Geraldi (1993), estabelecer as razões para dizer. Assim, para que a produção de texto tenha sentido é necessário que o aluno tenha o que dizer, ultrapassando o simples aspecto de tarefa escolar a cumprir, mas efetivamente tenha um motivo para interagir; razões para dizer, ou seja, uma situação real de interação. Cabe ao professor desempenhar a função de mediador, mostrando a função social que o texto do aluno terá na sociedade, possibilitando então a produção de textos de alguns dos inúmeros gêneros discursivos existentes na sociedade, os quais irão responder às necessidades de interação verbal.

Quando se estabelece o interlocutor, o que dizer e as razões para se dizer, o passo seguinte, de acordo com Geraldi (1993), é a escolha das estratégias para se dizer o que se tem a dizer, conduzindo, assim, para a escolha do gênero discursivo que poderá apontar a escolha do tipo de linguagem mais adequada para se expressar. A proposta defendida por Geraldi, desde a

metade dos anos 80, para se trabalhar a produção de textos, considerando o contexto de produção e de circulação dos mesmos, faz-nos ver que é inviável levar os alunos a produzirem simples “redações”, como meros produtos escolares destituídos de intenções, objetivos e função social.

A escrita é uma prática social que não pode estar distanciada dos inúmeros usos que os sujeitos fazem dela, recorrendo assim a algum gênero para construir o discurso. De acordo com Bakhtin (2003) toda comunicação discursiva entre interlocutores, numa dada situação de interação, acontece por meio de enunciados, que se constitui em tudo aquilo que pode ser visto ou ouvido. Dessa forma, os gêneros discursivos, de acordo com Bakhtin (2003), moldam os enunciados, pois cada falante irá adequar seu enunciado a um gênero já existente, considerando seu querer dizer e o campo de atividade humana em que está inserido.

Ao considerar que todo enunciado se molda num gênero discursivo, Bakhtin (2003) acrescenta que "é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente" (BAKHTIN, 2003, p. 284). Assim, quanto mais se domina os inúmeros gêneros discursivos que circulam nas diferentes esferas sociais, com mais propriedade o falante estabelecerá sua comunicação discursiva.

O gênero a ser escolhido dependerá do que se pretende dizer, é a intenção do sujeito que determinará o gênero discursivo a ser usado. Cada indivíduo convive e transita por diferentes campos de atividade humana e então se apropria, vale-se de diferentes gêneros discursivos. Aumentar a competência discursiva do aluno para atuar nos mais variados contextos de interação engloba aprender a escrever, ter contato com um repertório variado de textos escritos em sua diversidade de gêneros, pois textos de gêneros distintos são organizados de diferentes maneiras e aumentam o repertório cultural do aluno.

Considerando os elementos constitutivos do gênero discursivo, propostos por Bakhtin (2011), verificamos que na reportagem há uma seleção, quanto ao conteúdo temático, levantamento de um assunto/fato conforme ângulo

preestabelecido. Assim, a reportagem não tem como preocupação anunciar a novidade, logo o fator tempo não lhe é determinante como nas notícias – fato pelo qual costuma ser um gênero muito comum em revistas e outros veículos que não apresentam periodicidade diária.

um aspecto importante a diferenciar notícia de reportagem: a questão da atualidade. Embora a reportagem não prescindir de atualidade, esta não terá o mesmo caráter imediato que determina a notícia, na medida em que a função do texto é diversa: a reportagem oferece detalhamento e contextualização àquilo que já foi anunciado, mesmo que seu teor seja predominantemente informativo (FERRARI; SODRÉ, 1986, p. 18).

A reportagem, dessa forma, vai analisar e detalhar a repercussão do fato, contextualizá-lo, ir além dele, aprofundá-lo.

Quanto ao estilo, Lage (2000) explica que o estilo da reportagem é menos rígido que o da notícia. As notícias tendem a ser mais objetivas, com menos adjetivos, com as informações escritas em ordem decrescente de importância – modelo conhecido como pirâmide invertida. Já a reportagem não precisa seguir tal modelo, podendo também “narrar a história, como um conto ou fragmento de romance”. (LAGE, 2000, p. 47)

O gênero reportagem, portanto, permite maior liberdade na escolha da linguagem. “A reportagem procura envolver, usa a criatividade como recurso para seduzir o receptor” (PENA, 2011, p. 13). Os títulos das reportagens, por exemplo, não prescindem de um verbo de ação, como nas notícias, de forma que podem ser mais criativos e até poéticos.

Nesse sentido, Ferrari e Sodré (1986) consideram a reportagem como a forma-narrativa por excelência do veículo impresso e assinalam como características desse gênero a predominância da forma narrativa, a humanização do relato e o texto de natureza impressionista.

Com relação à construção composicional, as reportagens, cujo texto pode ou não ser dividido em colunas, podem apresentar diversos elementos gráficos:

Chapéu (elemento verbal sucinto que precede o título e serve para antecipar e territorializar a informação central do texto), subtítulo (também chamado de linha-fina, é uma frase que complementa o título, acrescentando-lhe informações, e vem logo abaixo deste, antes do texto em si), olho (títulos auxiliares ou pequenas frases postas no meio do texto cujo objetivo é destacar aspectos relevantes da matéria), foto, legenda (texto que complementa a foto, acrescentando-lhe informações que permitem ao leitor entender ou avaliar o que está vendo), texto-legenda (legenda seguida de informações que lhe permitem ter existência independente da notícia), gráfico, box (caixa de texto que traz informações complementares ao assunto discutido no texto principal) e assinatura (nome do(s) autor(es) do texto) (COSTA-HÜBES; FEDUMENTI, 2010, p. 7)

O uso desses elementos varia conforme o veículo, o público ao qual se destinam, o conteúdo a ser apresentado etc.

Segundo Rojo (2009), os gêneros da divulgação científica que se valem das publicações jornalísticas para circular, tais como os artigos, reportagens e notas, são também multissemióticos e hipertextuais. Em primeiro lugar, apresentam recursos e linguagens visuais e verbais. Os recursos visuais são a forma de diagramação na página – texto cheio ou texto em colunas –, a presença de boxes, legendas e destaques e de ilustrações de diferentes tipos. Os recursos verbais são o texto e suas subdivisões – título, introdução, texto propriamente dito, subtítulos, textos dos boxes e das legendas. Boxes, legendas, destaques trazem uma informação paratextual complementar ao texto verbal. Pode ser uma definição que o autor não quer encaixar no corpo do texto, porque não cabe no desenvolvimento do tema, ou uma curiosidade sobre o tema, sugestões para leitura complementar, dados sobre o autor do artigo etc. Também são importantes como elementos hipertextuais de linkagem ou remissão. Essas características hiper e paratextuais importam para o modo como se lê o texto, ou seja, para as práticas de letramento que sobre ele se exercem em eventos específicos.

Um aspecto a se considerar é que as características multissemióticas desses gêneros impactam as práticas/eventos de letramento e de leitura. Em primeiro lugar, há diferentes tipos de ilustração: algumas, simplesmente ilustram ou exemplificam, tornando o texto menos monótono; outras acrescentam maiores informações. Outras, ainda, acrescentam informações novas que podem ser decisivas para a compreensão do texto, por exemplo, os gráficos e infográficos. Ao lermos uma ilustração do tipo infográfico³, trabalhamos, ao mesmo tempo, com imagens e textos, com diferentes tipos de linguagem, para construir um esquema mental de um processo. Assim, se apenas o texto permanecesse, os leitores teriam de imaginar esse esquema, o que não seria tarefa nada fácil. Logo, mais do que apenas apresentar imagem e texto, podemos dizer que nos infográficos esses dois elementos se complementam, são interligados. Infográficos e gráficos complementam, explicam e esquematizam novas informações em relação ao que é dito no texto principal.

3. MULTILETRAMENTOS

O *New London Group* (ou Grupo de Nova Londres), doravante GNL, considerando a vasta gama de práticas sociais de linguagem, criou o termo multiletramentos e propôs dois significados para o prefixo "multi". O primeiro está atrelado ao trabalho, já desenvolvido por eles, de pensar como incluir a diversidade de grupos socioculturais presentes na sala de aula, compreendendo que também cabe à escola, por meio de uma pedagogia sensível às demandas desses grupos, trabalhar os conflitos existentes na sala de aula, a partir do multiculturalismo crítico. Rojo (2009) corrobora com esta proposta ao afirmar que,

³ Infográfico é uma ferramenta que serve para **transmitir informações através do uso de imagens, desenhos e demais elementos visuais gráficos**. Normalmente, o infográfico acompanha um texto, funcionando como um resumo didático e simples do conteúdo escrito.

Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores. (ROJO, 2009, p. 115)

Já o segundo significado de "multi" está relacionado à multiplicidade de linguagens, já que os sujeitos leem e valem-se, no processo de produção escrita, de várias modalidades (grafia, imagens, sons, gestos, cores, fontes etc.), sejam essas multimodalidades mobilizadas na interação em espaços *online* ou *offline*.

Rojo (2013) destaca que os multiletramentos têm as seguintes características:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos mídias e culturas). (ROJO, 2013, p. 23).

De acordo com a autora, a lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos multiletramentos permite transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial as relações de controle unidirecional da comunicação e da informação (da produção cultural, portanto) e da propriedade dos bens imateriais (ideias, textos, imagens, etc.). Rojo ainda acrescenta,

(...) para permitir a colaboração, a interação e a apropriação dos ditos “bens imateriais” da cultura, o ideal é que tudo funcione nas nuvens, pois, nas nuvens, nada é de ninguém – tudo é nosso. Esta é a lógica do *Google Docs*, do *Prezi*, do *YouTube*, dentre outros. (ROJO, 2012, p. 25).

Os textos contemporâneos são compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer

significar. As imagens, o áudio, o vídeo, as diagramações, etc. impregnam de significados os textos em ambiente digital.

4. PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA

A escrita colaborativa pode ser definida como “um processo interativo e social que envolve uma equipe focada em um objetivo comum, que negocia, coordena e se comunica durante a criação de um documento comum” (LOWRY; CURTIS; LOWRY, 2004, p.72, apud BOLSARIN, 2017, p.38). Segundo Pinheiro (2011), a escrita colaborativa não pressupõe a colaboração ao longo de todo o processo, mas somente no resultado final, ou seja, é focada no produto. Quando a prática colaborativa, por sua vez, é focada no processo, “passa-se a se centrar na inter-relação entre os participantes, o que envolve a mediação entre pessoas para a construção conjunta de um determinado objeto” (PINHEIRO, 2013, p.107).

O uso da expressão “Práticas Colaborativas de Escrita” (PCE) se justifica em função de já considerarmos a prática, anterior à própria escrita, como colaborativa. Ao comparar, por exemplo, o trabalho de elaboração dos vocábulos da *Wikipedia* com a produção das reportagens dos alunos desta investigação, nota-se que, no primeiro caso, de acordo com Pinheiro (2011), a escrita é considerada colaborativa (“Práticas de escrita colaborativa”) apenas porque o produto final (os vocábulos postados na enciclopédia *online*) se constitui por meio da contribuição de diferentes usuários, sem que, necessariamente, eles se reúnam para a elaboração dos vocábulos, que podem ser feitas, inclusive, individualmente. Neste sentido, a escrita colaborativa não pressupõe, necessariamente, a colaboração ao longo de seu processo, mas, apenas no resultado final.

Por outro lado, a produção das reportagens pelos alunos participantes da pesquisa envolve um conjunto de práticas colaborativas ao longo de um processo, cujo início foi a escolha e discussão sobre os assuntos que seriam abordados nas reportagens a serem produzidas e o término, a publicação das

matérias na *internet*. Nesse caso, pode-se dizer, portanto, que a colaboração entre os participantes já se faz presente antes mesmo da própria produção textual, o que atribui o caráter colaborativo mais até às práticas do que à própria escrita em si, justificando-se, assim, o uso do termo “Práticas colaborativas de escrita”.

Portanto, pode-se dizer que as PCE são entendidas neste estudo com base em duas características fundamentais: como práticas que sempre envolvem um processo de desenvolvimento da escrita; e que sempre envolvem, ainda que não seja durante todo o seu processo, a participação de duas ou mais pessoas.

Pinheiro (2013) em sua tese de doutorado, mostrou que as práticas colaborativas de escrita se constituem como processos de aprendizagem, que são sempre mediados por artefatos sociais, históricos e culturais diversos e que a *internet*, como principal artefato tecnológico atual, propicia muitas ferramentas digitais que podem funcionar como instrumentos de mediação e contribuir para atividades de produção textual, não de forma individual, como, em geral, a escola sempre trabalhou, mas de uma forma que faça com que alunos e professores possam se engajar em práticas colaborativas de escrita efetiva no contexto escolar.

Para Grosz (1996), a colaboratividade promove nos participantes sensibilidade e habilidade de negociação, uma vez que envolve sujeitos com diferentes crenças, conhecimentos e habilidades para o cumprimento de uma meta comum. Motiva também nos sujeitos o compromisso com a atividade conjunta, indispensável à coesão do grupo, assim como as habilidades de comunicação clara e eficiente para a resolução de problemas. Desta maneira, a colaboratividade se adapta aos propósitos da **Pedagogia dos Multiletramentos** de preparar o aluno para as relações sociais e para a negociação de ações diante das diferenças culturais.

A *Web 2.0*, com as possibilidades de múltiplas interações e de trabalho colaborativo, proporcionou uma gama de contextos que são oportunidades para aprendizagem situada, cenário que exige uma postura de proatividade, engajamento em atividades no

interior de uma sociedade da informação norteada por criatividade, sensibilidade e *design*.

Bruns (2006) defende o rompimento das barreiras existentes entre produtor e consumidor de conteúdos midiáticos. O autor acredita que a produção em ambientes participativos e colaborativos permite que seus membros possam ser tanto usuários quanto produtores de informação e conhecimento, isto é, como ele mesmo denomina: *produser* ou produsuários. Estes não se engajam em modelos tradicionais de produção de conteúdo, mas praticam a produsagem, expressão criada por Bruns para referir-se à construção colaborativa e contínua de conteúdos existentes na busca por seu aperfeiçoamento. Desse modo, para se tornar um produsuário, é preciso que o participante seja também um usuário do conteúdo de outro indivíduo. Assim, segundo Bruns (2006), o reaproveitamento, remixagem e a reconstrução do material existente são fundamentais para a produsagem.

A tendência é que haja a colaboração, ao invés do trabalho individual de produção de conteúdo midiático. Ambientes de produsagem, de acordo com Bruns (2006), frequentemente incentivam práticas colaborativas por meio de ferramentas ou estruturas informacionais que são pré-configuradas para a colaboração entre os produsuários. A produsagem, então, permite que sucessivamente ocorra uma nova melhoria em conteúdos já disponíveis, conduzindo para resultados sempre incompletos e passíveis de novas produções.

Como salientam Bruns e Humphreys (2007), a *produsagem* não propicia capacidades novas às expectativas da esfera escolar, contudo as enfatiza em contextos autênticos, já que integra grande parte da produção cultural juvenil contemporânea. Para eles, são quatro as principais capacidades promovidas pela *produsagem* (4Cs): criatividade, colaboratividade, crítica e comunicação.

A criatividade, vinculada à colaboratividade, é entendida como cocriações, em oposição à criatividade pensada de modo singular, autônomo. A colaboratividade envolve as habilidades do aluno de reconhecer contextos em que ele pode atuar como

producer, quando e como fazê-lo e, simultaneamente, compreender e desenvolver um trabalho ético nas relações com os participantes da produção e problemáticas de propriedade intelectual imbricadas nesse processo. A capacidade crítica está bastante envolvida com as demais listadas, contudo é mais evidente no trabalho de respostas e avaliações dos conteúdos produzidos, tanto no próprio grupo de trabalho quanto fora dele, quando visto com potencial para integrar o projeto em jogo. A comunicação também está presente e é importante nas habilidades já enumeradas, porém faz-se necessário destacar que é uma comunicação eficaz que garante a coesão do grupo e em que a metalinguagem – comunicação sobre o próprio processo colaborativo em linguagem adequada ao público a que se dirige – está frequentemente envolvida.

As orientações, discordâncias, desenvolvimento de estratégias de controle mútuo do trabalho promovem um processo de aprendizado que prepara os alunos para as interações sociais em expansão em nosso tempo, sobretudo, no ambiente que provavelmente encontrarão ao saírem da escola e ingressarem no mundo do trabalho.

Lowry *et al.* (2004, apud CAGLIARI, 2016, p. 43) afirmam que a escrita colaborativa se constitui como prática social que surge cada vez mais forte, pois, a necessidade de desenvolver atividades colaborativas aumenta com o processo de globalização. Aprendizes que interagem e trabalham colaborativamente constroem conhecimento de modo mais significativo, desenvolvem habilidades intra e interpessoais, deixam de ser independentes para serem interdependentes. Interação e envolvimento se intensificam quando há colaboração.

5. UNIDADE DIDÁTICA ELABORADA

Nas aulas de Língua Portuguesa é de fundamental importância que os alunos compreendam a função social da escrita e da leitura em seu cotidiano. É relevante explorar com os alunos diferentes gêneros discursivos e suas funções em nosso dia a dia. Nesta perspectiva elaboramos esta Unidade Didática para trabalhar com o gênero reportagem, as práticas colaborativas de escrita e os multiletramentos por meio da ferramenta digital *Google Docs*. As atividades propostas têm o intuito de mostrar a estrutura da reportagem e suas características, propiciar uma leitura crítica e oferecer ao aluno a oportunidade de produzir suas próprias reportagens sobre assuntos relevantes para comunidade escolar.

O material didático foi aplicado, no segundo semestre de 2018, nas aulas de Língua Portuguesa de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Município de Medianeira – Pr, totalizando aproximadamente 35 aulas, divididas nos seguintes módulos:

Quadro 1: Divisão das aulas na implementação do material pedagógico

MÓDULOS/AULA	ATIVIDADES
Módulo 1 (6 aulas)	1. Contexto de produção; 2. Reconhecimento do gênero; 3. Pesquisa sobre o gênero; 4. Exploração de textos do gênero.
Módulo 2 (7 aulas)	1. Leitura de textos do gênero; 2. Organização do gênero; 3. Relações título, corpo do texto e imagem.
Módulo 3 (12 aulas)	1. Vocabulário e estruturas linguísticas adequadas ao gênero. 2. Produção e reescrita do gênero 3. Circulação e suporte
Módulo 4 (10 aulas)	1. Produção e reescrita do gênero; 2. Circulação e suporte.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

A seguir comentamos os objetivos e as atividades realizadas em cada um dos módulos da Unidade Didática.

Modulo 1 (6 aulas)

Os objetivos deste módulo foram: verificar os conhecimentos prévios sobre o gênero reportagem e propiciar a leitura de reportagens para que ocorra o reconhecimento do gênero por parte dos alunos.

A primeira ação foi a distribuição e manuseio de jornais e revistas, com reportagens voltadas para o público adolescente a fim de mobilizar o interesse dos alunos nesse momento. A turma foi organizada em um grande círculo e realização de alguns questionamentos aos alunos:

- Vocês costumam ler jornais e/ou revistas?
- O que encontramos no jornal? E nas revistas?
- Para que serve um jornal na opinião de vocês?

Em seguida, fizemos a projeção de imagens de jornais, mostrando o título do jornal, como ele é dividido, que tipo de textos veiculam nesse portador, os tipos de letra, as ilustrações, dentre outros aspectos, para que eles percebessem o formato e a estrutura dos textos. Realizamos a explicação de como os jornais são divididos em cadernos, sendo que cada um deles aborda um assunto: política, esporte, economia, ciência e tecnologia, classificados e outros e que os nomes destes cadernos variam de um jornal para outro. Utilizamos as seguintes perguntas oralmente:

- Se quisermos comprar uma casa, em que caderno encontraremos esta informação?
 - Se quisermos saber os resultados do jogo de futebol?
 - Se quisermos saber qual projeto está sendo votado no Senado?
 - Se quisermos saber qual filme está sendo exibido no cinema?

Explanamos sobre os diversos tipos de textos, ou seja, gêneros discursivos que encontramos dentro de um jornal: Notícia, Reportagem, Artigo de opinião, Previsão do tempo, História em quadrinho, Charge, Entrevista, Cartum, Propaganda e muitos outros.

Em um segundo momento, conversamos sobre o que é uma reportagem, para isso realizamos, oralmente, uma sondagem dos conhecimentos prévios da turma:

- Vocês sabem o que é uma reportagem?
- Vocês costumam ler reportagens?
- Sabem diferenciar notícia e reportagem?
- Podemos dizer que há reportagens escritas e orais?
- Qual a finalidade de uma reportagem?
- Que importância esse gênero tem para a sociedade? E na vida dos cidadãos?
- Onde é possível encontrar esse tipo de textos (revistas, rádio, televisão, *internet*, jornal etc.)?

Para melhor compreensão por parte dos alunos, apresentamos uma definição de reportagem conforme o quadro a seguir:

Quadro 2: Definição de reportagem

Reportagem é um gênero jornalístico, escrito ou falado, que se baseia na observação direta dos acontecimentos/fatos e na investigação feita pelo repórter. Normalmente, a informação recolhida é completada pelo depoimento de testemunhas dos acontecimentos, pela própria opinião do repórter (introduzindo marcas de subjetividade no texto), por imagens, gráficos, fotografias. A reportagem televisiva, testemunho de ações espontâneas, relata histórias em palavras, imagens e sons.

Fonte: Adaptado de: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Reportagem>> Acesso em: 10 mar. 2020.

Na sequência, exibimos um vídeo sobre o gênero, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CHUuHOIegiU>>.

Após a exibição do vídeo, questionamos:

- O que torna a notícia diferente da reportagem?
- É correto afirmar que a reportagem se ocupa tanto da informação quanto do comentário? Por quê?
 - Segundo o vídeo, a reportagem é mais detalhada que a notícia. Trabalha com fatos que interessam ao público a que se destina o jornal ou a revista. Que elementos ajudam a compor a reportagem?
 - Há vários outros gêneros discursivos da mídia impressa. Quais você conhece?
 - Como é caracterizada a linguagem do texto jornalístico?
 - Um dos pontos marcantes da reportagem é que ela apresenta uma informação. Diante disso, que posição toma o autor em seus escritos?

Depois conversamos sobre as diversas formas de apresentação de uma reportagem: impressas, em jornais e revistas; digitais, em jornais e revistas on-line e ainda podem ser exibidas na televisão ou no rádio. Encaminhamos os estudantes ao laboratório de informática para acessarem revistas e jornais *on-line* e assistirem a reportagens televisivas.

Apresentamos a reportagem “Pesquisa mostra que violência doméstica impacta vida profissional”, na versão escrita e vídeo (reportagem televisiva), disponíveis respectivamente em <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2017/08/pesquisa-mostra-que-violencia-domestica-impacta-vida-profissional.html>> e <<https://globoplay.globo.com/v/6103725/>>, para que observassem as semelhanças e diferenças existentes no texto em cada suporte, e indagamos:

- Que recursos são usados somente na versão escrita em suporte impresso?
- Que recursos são usados somente na versão em vídeo no suporte digital?

Em seguida, realizamos uma discussão para que os alunos expusessem suas observações e considerações sobre a leitura em diferentes suportes.

Registramos, no quadro, algumas sugestões de *sites* para serem visitados:

→<<https://educacao.uol.com.br/temas/bullying-na-escola/>>

→<<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2013/05/violencia-nas-escolas-afeta-alunos-e-professores-em-todo-o-pais.html>>

→<<https://novaescola.org.br/conteudo/1530/cyberbullying-a-violencia-virtual>>

→<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-possui-quase-25-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-fora-da-escola-diz-estudo.ghtml>>

→<<https://veja.abril.com.br/saude/>>

→<<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2018/02/fake-news-estudo-revela-como-nasce-e-se-espalha-uma-noticia-falsa-na-web.html>>

→<<http://ultimosegundo.ig.com.br/ciencia/>>

Os estudantes leram algumas reportagens para escolherem, dentre elas, uma que mais lhes chamou a atenção para responderem:

- Que elementos influenciaram, ou seja, chamaram sua atenção para a leitura da reportagem?
 - Por que o assunto do texto despertou seu interesse?
 - Qual o objetivo do texto lido?
 - A que público se destina o texto?
 - A linguagem empregada facilitou a compreensão ou dificultou?
 - A linguagem não verbal (fotografias, gráficos, mapas, infográficos etc.) auxiliou na compreensão do texto?
 - Que diferenças podemos perceber entre as reportagens impressas, digitais e televisivas?

Neste momento, os alunos puderam compartilhar, oralmente, com a turma as informações contidas na reportagem que escolheram.

Módulo 2 (7 aulas)

Os objetivos deste módulo foram: trabalhar as características do gênero reportagem, realizar atividades a partir da leitura de

reportagens dadas pelo docente; perceber a relação que se estabelece entre título, “corpo” do texto e imagem e a relevância de cada elemento para atrair a atenção do leitor; transformar o texto de uma reportagem em um hipertexto digital por meio da criação de *links* e/ou *hiperlinks* com outras fontes de informação verbais ou não verbais.

Comentamos as informações contidas nos quadros a seguir.

Quadro 3: Estrutura da Reportagem

O desenvolvimento do texto é aberto, segue a cronologia dos fatos e não a técnica da pirâmide invertida, como acontece na notícia. O mais importante neste texto jornalístico é o *Como?* e o *Porquê?* do sucedido, que são explicados ao leitor detalhadamente, num estilo claro, objetivo e apelativo. A reportagem estrutura-se da seguinte forma:

➤ **Título ou Manchete:** encabeça a reportagem. É importante que seja preciso e apelativo, com o intuito de despertar o interesse do leitor.

➤ **Subtítulo ou Bigode:** Completa o título, trazendo mais informações sobre o que será abordado na matéria. Não é obrigatório.

➤ **Resumo da matéria ou lead:** primeiro parágrafo que resume, em letra destacada, os fatos. Tem como objetivo captar a atenção do leitor e introduzir o tema.

➤ **Corpo da reportagem:** parágrafos seguintes nos quais o repórter narra detalhadamente os acontecimentos, dá opiniões, comprova fatos, com recursos da fotografia, de gráficos, de trechos de entrevistas com especialistas no assunto, dentre outros.

➤ **Ideia-síntese:** retoma os aspectos essenciais do fato relatado, e, geralmente, aparece no último parágrafo.

Fonte: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/4012>>. Acesso em: 20 Fev. 2020.

Quadro 4: Outros elementos verbais e não verbais importantes em reportagens

➤ **Imagem/Fotografia:** Servem para ilustrar e descrever a reportagem;

➤ **Legenda:** Fica logo abaixo da foto, normalmente com uma ou duas linhas. Serve para reforçar o poder de comunicação da imagem;

➤ **Infográfico:** Inclui mapas, gráficos estatísticos, sequenciais e esquemas visuais;

➤ **Cabeçalho e Rodapé:** Marcam o topo e a base da página, respectivamente, incluindo marcas básicas como editoria, data, número da edição e número da página;

➤ **Box:** É um espaço graficamente delimitado que normalmente inclui um texto explicativo ou sobre assunto relacionado à matéria principal.

Fonte: Adaptado de: <<https://pt.slideshare.net/mariobn/diagramao-de-jornais>> Acesso em: 20 Fev. 2020.

Quadro 5: A linguagem da reportagem

A linguagem da reportagem deve:

- ser clara e direta;
- privilegiar a função informativa;
- usar o discurso na 3.^a pessoa, ainda que possa incluir o discurso de 1.^a pessoa, a fim de expressar o ponto de vista do repórter;
- usar linguagem formal,
- incluir o discurso direto quando pretende revelar depoimentos ou comentários de testemunhas dos fatos.

Fonte: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pde-busca/producoes_pde/2013/2013_fafipa_port_pdp_dulcinea_maria_silveira_sobrinho_bono.pdf> Acesso em: 20 Fev. 2020.

Em seguida, entregamos a reportagem “Crise exige novos hábitos”, disponível em: <<https://denisekern.wordpress.com/2015/10/04/reportagem-de-capa-do-jornal-nh-novo-hamburgors/>>, para uma leitura silenciosa. Depois promovemos uma reflexão, sobre a estrutura do texto, o tema, a linguagem etc, por meio das questões:

- O texto lido é uma reportagem? Por quê?
- Qual é o assunto do texto?
- Este texto foi publicado em: () um jornal () uma revista () um livro
- Quem é seu destinatário?
- O objetivo do texto é: () divertir () informar () descrever () narrar
- Qual o nome do caderno no qual a reportagem foi publicada?

- Quando este texto foi divulgado? Onde encontramos esta informação?

Agora, observe a estrutura do texto e responda:

- Qual o título da reportagem?
- A reportagem apresenta um subtítulo?
- Qual o lead ou parágrafo-guia da reportagem?
- Qual a função dos infográficos (mapas, dados estatísticos etc.) na reportagem lida?
- Quem são os especialistas entrevistados sobre o assunto?
- Que sinal gráfico é utilizado para demarcar que a fala do entrevistado está sendo descrita?
- O texto trata de um assunto recorrente na sociedade ou é um problema momentâneo? Como se justifica sua resposta?

As próximas atividades objetivam fazer com que os alunos percebessem a relação que se estabelece entre título, “corpo” do texto e imagem e a importância de cada elemento para atrair a atenção do leitor.

Apresentamos a imagem (Figura 1), capa de uma revista e propusemos as seguintes perguntas:

Figura 1: Capa de revista



Fonte: <<https://mrdiggs.wordpress.com/2009/12/22/estamos-devorando-o-planeta/>>. Acesso em: 10 Jun. 2020.

- Descreva a imagem principal exposta na capa desta revista.
- Que relação podemos estabelecer entre a imagem e a manchete principal?
- A quem a manchete “Estamos devorando o planeta” se refere?
- Que assunto será abordado na reportagem principal da revista?
- A linguagem utilizada na manchete tem sentido denotativo ou conotativo?
- A manchete e a imagem despertaram seu interesse para a leitura da reportagem?

Na sequência, apresentamos aos alunos a reportagem na íntegra (disponível em: <<https://www.noticiasagricolas.com.br/noticias/meio-ambiente/59238-estamos-devorando-o-planeta--mostra-aveja.html#.Wy1gN1VKjIU>>) para que fizessem a leitura.

Depois solicitamos a leitura da primeira página de jornal O Paraná e que respondessem as seguintes indagações:

Figura 2: Primeira página de jornal.



Fonte: <<https://www.oparana.com.br/impreso/edicao-de-20-09-2017>>. Acesso em: 10 Jun. 2020.

- Qual é a manchete principal dessa edição do jornal?
- Deduza: qual o assunto desta reportagem?
- Por que o jornal escolheu esta imagem para representar a manchete?
 - Como o jornal chama atenção do leitor para a informação central da primeira página?

Solicitamos a leitura da reportagem na íntegra, disponível em <<https://www.oparana.com.br/noticia/pais-impedem-que-reforma-mal-feita-seja-entregue>>.

Após esta, realizamos um comparativo entre as deduções feitas pelos alunos sobre o assunto da reportagem, com o texto na íntegra, observando que, mesmo não sendo iguais, estão bastante relacionadas pelo fato do título ser bem elaborado e sintetizar adequadamente o conteúdo da reportagem.

Na sequência, mostramos as imagens a seguir e solicitamos a produção, em grupos, de uma manchete (título) de reportagem para cada imagem, estabelecendo as relações adequadas.

Figura 3



Figura 4



Fonte: Respectivamente, <<https://novaescola.org.br/conteudo/7102/governo-de-sao-paulo-libera-uso-de-celular-em-sala-de-aula>> e <<https://pt.slideshare.net/eborges/cyberbullying-11800709>>.

Acesso em: 10 Jun. 2020.

Em seguida, os estudantes socializaram suas produções com o restante da turma.

Para desenvolver a capacidade de realização de síntese dos alunos, apresentamos a reportagem “Jovens praticam *cyberbullying* mesmo sabendo das consequências”, disponível em

<<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2013/12/jovens-praticam-cyberbullying-mesmo-sabendo-das-consequencias.html>>, omitindo seu título a fim de que eles produzissem um título adequado a partir do conteúdo da matéria.

Depois explicamos que a grande maioria dos textos jornalísticos vêm acompanhados de uma fotografia. A imagem é essencial para o leitor de uma reportagem. A presença desta, de algum modo, ocupa o papel de “tradução” do texto. Isto é, em muitas ocasiões podemos ser atraídos a ler determinada matéria a partir do “impacto” causado pela presença de uma imagem, por esse motivo é necessário escolher uma imagem que se adeque à abordagem dada ao texto. A fim de trabalhar isso com os alunos, apresentamos a reportagem “Desigualdade Social no Brasil e no Mundo”, disponível em <<http://portalsuaescola.com.br/desigualdade-social/>>, suprimindo sua imagem, para que fizessem a leitura do texto verbal. Em seguida, expomos quatro imagens para que os alunos fizessem a relação com o texto e descobrissem qual delas faz parte da reportagem original.

Figura 5



Figura 6



Fonte: Respectivamente, <<https://aleconomico.org.br/o-liberalismo-economico-prejudica-os-mais-pobres-heritage-2014/>> e <<http://portal-suaescola.com.br/desigualdade-social/>>. Acesso em: 10 Jun. 2020.

Figura 7



Figura 8



Fonte: <<http://www.otaviosaleitao.com.br/noticias/quando-a-pobreza-encontra-riqueza>>. Acesso em: 10 Jun. 2020.

Dissemos que a *internet* passou a ser utilizada com finalidade jornalística, ou seja, uma nova forma de informar e de se relacionar com o público, o chamado jornalismo *online*. Em um primeiro momento, esse jornalismo não passava de uma transposição das matérias do jornal impresso para o meio digital. Em uma segunda fase, os textos começam apresentar investimento nas tecnologias informáticas, nas quais o *link* confere velocidade à conexão entre diferentes informações. O webjornalismo desponta definitivamente com o surgimento de projetos editoriais voltados exclusivamente para a *internet*. Esse atual jornalismo possui características específicas: interatividade, hipertextualidade e multimídia.

Como o trabalho com hipertexto pode impulsionar os alunos à pesquisa e à produção textual, levamos os estudantes para o laboratório de informática, onde explicamos sobre o conceito de **hipertexto** e **hiperlink**, exemplificando por meio da navegação de páginas na *internet*:

→ <<https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/mis-s-brasil-2017-e-vitima-de-racismo-nas-redes-sociais/>>

→ <<https://veja.abril.com.br/blog/rio-grande-do-sul/me-senti-uma-carne-no-acougue-diz-acusada-de-fraude-em-cota/>>

Quadro 6: Definição de hipertexto

O hipertexto é uma ligação que facilita a navegação dos internautas. Um texto pode ter diversas palavras, imagens ou até mesmo sons que, ao serem clicados, são remetidos para outra página onde se esclarece com mais precisão o assunto do *link* abordado.

Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Hipertexto>> Acesso em: 10 Jun. 2020.

Após a visualização de um tutorial de como inserir *links* em um documento do *word*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pVnkn_3-U4w>, os alunos puderam praticar, selecionando uma reportagem e escolhendo alguns termos que desejassem “linkar” com outras fontes de informação, seja *link* ou *hyperlink* para texto verbal ou não verbal. Cremos que o hipertexto como ferramenta de ensino e aprendizagem facilita um ambiente no qual a aprendizagem acontece de forma incidental e por descoberta, pois ao tentar localizar uma informação, os usuários de hipertexto, participam ativamente de um processo de busca e construção do conhecimento, forma de aprendizagem considerada como mais duradoura e transferível do que aquela direta e explícita.

Módulo 3 (12 aulas)

Os objetivos deste módulo foram: trabalhar o vocabulário e as estruturas linguísticas adequadas para o gênero em questão a partir da leitura do texto “Adolescentes consideram *cyberbullying* um dos maiores riscos da *internet*”, realizar práticas colaborativas de escrita de uma reportagem no *Google Docs* utilizando dados da reportagem lida e da entrevista realizada pelos alunos, e reescrever o texto coletivamente.

Primeiro, solicitamos a leitura do texto “Adolescentes consideram *cyberbullying* um dos maiores riscos da *internet*”, que está disponível em <<http://www.metodista.br/rroonline/noticias/comportamento/2011/05/adolescentes-consideram-cyberbullying-um-dos-maiores->

riscos-da-internet>. E, na sequência pedimos que os alunos respondessem à seguintes questões:

- Ainda no título, a reportagem indica qual é o tema central. Qual é esse tema?

- O subtítulo acrescenta alguma informação que o título não oferece?

- A reportagem visa transmitir informações. Que público esta reportagem pretende atingir?

- No terceiro parágrafo, que expressões o autor usa para se referir às vítimas de cyberbullying e por que as utiliza?

- Observe as palavras destacadas nas frases abaixo e indique que ideia (oposição, explicação, adição, conclusão etc.) elas expressam dentro desse contexto:

- a) *“Ela tinha medo de os agressores passarem das ofensas para algo mais grave, **por isso** não chegou a denunciar”* (3º parágrafo)

- b) *“Ela já respondeu algumas vezes, **mas** não adiantou.”* (5º parágrafo)

- c) *“As vítimas não devem responder nem entrar na disputa, **pois** isso poderá intensificar a violência”* (6º parágrafo)

- Justifique o uso das aspas na frase abaixo: *“As vítimas não devem responder nem entrar na disputa, pois isso poderá intensificar a violência.”*

- Qual o tipo de discurso que predomina no texto? Por que a autora optou por esse tipo de discurso?

- Retire do texto um trecho em que a autora utiliza o discurso indireto:

- Relacione cada depoimento com o entrevistado que o concedeu:

- A. *“Ela está meio acima do peso, por isso alguns meninos ficam mandando mensagens humilhantes pela internet. (...)”*

- B. *“Já vi gente ofendendo pessoas pela internet por elas serem mais quietas, não terem muitas amigas”*

- C. *“A vítima pode ficar com sequelas psicológicas e estigmatizada em razão das agressões, e ter dificuldades de estabelecer novos contatos com pessoas”*

D. “(...) o correto é pedir ajuda para um adulto de confiança, que auxilie o jovem para gravar e registrar o *cyberbullying* no caso de ser necessário processar judicialmente o agressor”

() Rodrigo Nejm () Keith Castelline () Luana Rocha
() Fernando Elias José

• Qual o tempo verbal predominante na reportagem?
Explique por que ele foi empregado.

• Na frase: “Quando falamos de garotos e garotas, a **chave** para evitar agressões e problemas é a orientação” (9º parágrafo), qual o significado da palavra destacada?

• Podemos afirmar que neste texto a palavra “chave” foi empregada com sentido denotativo ou conotativo?

• Qual a pessoa do discurso usada na reportagem?
Justifique sua resposta com elementos do texto.

• A quem se refere o pronome **eles** na frase: “Eles devem entender a dimensão pública da internet, ali não é ‘terra de ninguém’” (9º parágrafo)?

• Que significado podemos atribuir à expressão “terra de ninguém” utilizada pelo autor do texto?

• Quais os dados divulgados nesta reportagem? Como e por quem estas informações foram coletadas?

• Esta reportagem foi publicada em 07/05/2011. Os dados nela publicados provavelmente não refletem a realidade atual. Em sua opinião, os números apresentados diminuiram ou aumentaram?

Em seguida, demos os seguintes encaminhamentos para produção textual:

• Para atualizarmos estes dados, realizaremos esta mesma pesquisa entre os alunos do colégio e outras pessoas conhecidas com faixa etária entre 10 e 17 anos. A turma deve ouvir o maior número possível de adolescentes. Formulem, em grupos, no *Google Docs*, as perguntas que poderão ser feitas aos entrevistados.

• Depois de realizarem as entrevistas, escrevam, em grupo, no *Google Docs*, uma reportagem usando dados da reportagem “Adolescentes consideram *cyberbullying* um dos maiores riscos da

internet”, utilizando informações das entrevistas que vocês realizaram e *links* com outros textos e imagens que julguem pertinentes.

Após a produção textual, solicitamos que os grupos observassem se o vocabulário e a linguagem utilizados estavam adequados ao gênero e ao público alvo, tendo em vista também o suporte de circulação, e que conferissem também a estrutura organizacional e tipológica do texto, a ortografia, a paragrafação e a pontuação.

Realizamos a correção dos textos, diagnosticando e apontando os principais problemas apresentados e seleção de um ou dois textos que representam o problema da maioria, para exposição no *Power Point*. Realizamos a reescrita do texto pela turma, com o auxílio do professor, solucionando os problemas apontados. A versão final da reportagem foi publicada na página do colégio na *internet* e os grupos que desejaram, puderam compartilhá-la em suas redes sociais.

Módulo 4 (10 aulas)

Os objetivos deste módulo foram: a escrita e reescrita do gênero reportagem impressa com circulação do texto, e a produção de uma reportagem em vídeo com sua respectiva circulação também.

Primeiro, demos aos estudantes o seguinte comando para uma nova produção textual:

- Organizem-se em grupos de quatro ou cinco alunos para a produção colaborativa de uma reportagem, utilizando a ferramenta digital *Google Docs*. Cada grupo escolherá um tema que julga ser do interesse da comunidade escolar (pais, colegas, professores, etc.), visto que estes serão seus interlocutores. O grupo decidirá, além do tema, a abordagem que será dada, os meios onde serão feitas as pesquisas para a criação do tema, possíveis entrevistados, imagens que poderão ser colocadas na reportagem. Após a seleção da temática e do que será feito, o grupo realizará pesquisas sobre o tema, que ajudarão na construção do texto. A pesquisa pode ser feita na biblioteca da escola, na *internet* ou com pessoas que possam

dar sua opinião sobre o tema. Quando a etapa de coleta de dados sobre o tema for concluída, poderão iniciar à escrita da reportagem seguindo a estrutura do gênero: Título, Subtítulo, Lead, Corpo da reportagem e Ideia-síntese. Lembrem-se de utilizar linguagem objetiva e clara, utilizando a variedade padrão da língua. Tenham em mente os leitores da reportagem: colegas, professores, familiares e amigos. É preciso escolher um título que chame a atenção do leitor. É preciso também escrever o *lead* que informe sobre o que será dito na reportagem. Por fim, é necessário fazer o corpo do texto, selecionar as imagens adequadas e construir as legendas. Incluir, sempre que possível, depoimentos, infográficos, *links*, *hiperlinks* etc.

Após a produção, solicitamos que cada grupo fizesse a leitura de seu texto observando pontos que precisavam ser melhorados: palavras repetidas, trechos com duplo sentido, verificar se a linguagem estava adequada ao público alvo, se o texto estava claro e interessante, se os elementos não verbais utilizados estavam relacionados ao texto verbal, se a reportagem apresentava informações, opiniões e diferentes pontos de vista sobre o assunto, dentre outros aspectos.

Depois disso, solicitamos a reescrita das produções, a diagramação das reportagens, o planejamento da disposição em colunas ou não, de fotos, títulos e tabelas para publicação no *blog* jornalístico da turma e página do colégio na *internet*, os quais serviram para circulação dos textos.

Como última atividade, pedimos a apresentação das reportagens em versão televisiva. Nesse caso, os alunos precisaram escolher dentro do grupo alguém que tivesse uma boa dicção para apresentar a reportagem. Os demais membros do grupo puderam representar pessoas entrevistadas sobre o tema, que trouxeram informações que complementassem a reportagem. Os vídeos produzidos também foram divulgados no *blog* da turma e na página do colégio na *internet*.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresenta uma Unidade Didática para o Ensino de Língua Portuguesa para alunos do 9º ano do ensino fundamental, em torno do gênero reportagem, práticas colaborativas de escrita e multiletramentos, com uso da ferramenta digital *Google Docs*. Julgamos importante o trabalho com o gênero reportagem, por sua função social, de divulgar informações.

As atividades propostas abrangem: a leitura, discussão sobre o gênero reportagem, a leitura de imagens na perspectiva dos multiletramentos, o uso das ferramentas digitais do *Google Docs* para realização de práticas colaborativas de escrita, a criação de hipertexto digital e reescrita, a realização de pesquisas na *internet* e de entrevistas sobre temas de sua realidade e do interesse da comunidade onde vivem para posterior utilização dos dados na produção da reportagem dos alunos, a produção de reportagens em suporte impresso e digital com uso da gravação em vídeo.

Optamos pelas práticas colaborativas de escrita, por meio da ferramenta *Google Docs*, por ela possibilitar, além da interatividade, a construção e leitura de textos multissemióticos, conduzindo os alunos aos multiletramentos.

O estudo está em consonância com as proposições da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que indicam maior diálogo entre ensino e ferramentas tecnológicas e, embora tenhamos criado uma Unidade Didática, o professor não deve tê-la como “modelo”, mas adequar seu material à realidade dos alunos, levando em consideração os aspectos culturais, de regionalidade, etc., conforme apregoam estudos de Rojo e da BNCC.

A Unidade Didática elaborada propiciou produções de texto com sentido para o aluno, pois existiu, de fato, um objetivo para a produção e um destinatário real, bem como um suporte no qual o texto foi veiculado. A proposta apresentada é uma tentativa de fazer com que o aluno se sinta estimulado a escrever, pois incorpora uma

nova prática de produção textual, que vai além da escrita manual, que trata o texto considerando somente o aspecto verbal.

Devido à limitação no número de páginas, não foi possível relatar neste texto a implementação do material enfocando os alunos nem a análise das produções dos estudantes. No entanto, isso pode ser lido em Schmaedecke (2019). Ressaltamos apenas que os dados demonstraram que os estudantes participaram efetivamente do processo e as produções de textos revelaram que eles compreenderam os elementos constitutivos do gênero reportagem. Verificamos que as ferramentas digitais estimularam a produção escrita e que a colaboratividade e o deslocamento do foco do texto predominantemente verbal para enunciados que envolvam múltiplas linguagens e hipertexto possibilitaram a aquisição de multiletramentos.

Esperamos que a socialização desta proposta didática contribua para reflexão sobre a utilização de práticas colaborativas de escrita em ambiente virtual e dos multiletramentos nas aulas de língua portuguesa e que o material elaborado possa vir a colaborar para que outros docentes se sintam estimulados a desenvolverem, em suas aulas, propostas pedagógicas na perspectiva teórica adotada e apresentada nesse capítulo.

7. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BOLSARIN, R. S., Participação e colaboração na Wikipédia: o lugar da aprendizagem social frente aos multiletramentos. In: PINHEIRO, P. (Org), *Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje*. Londrina/PR. São Leopoldo/RS, Editora Unisinos, p. 29-57, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>.

Acesso em: 04 Jul. 2020.

BRUNS, A. Towards produsage: futures for user-led content production. In: SUDWEEKS, F.; HRACHOVEC, H.; ESS, C. (Eds.). *Cultural attitudes towards communication and technology*. Conferência na Universidade de Tartu, Estônia, 2006.

BRUNS, A.; HUMPHREYS, S. Building collaborative capacities in learners: the M/Cyclopedia Project Revisited. *International Symposium on Wikis*, 21-23, October. Montréal, 2007.

CAGLIARI, D. C. *Ser protagonista: Produção Colaborativa de textos em língua inglesa*, Dissertação de Mestrado, Santa Maria, 2016.

COSTA-HÜBES, T. C.; FEDUMENTI, T. F. B. Notícia e reportagem: semelhanças e diferenças entre gêneros da esfera jornalística, Unioeste, 2010, *Anais do II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem*, Cascavel <http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisnel/CD_IISnell/pages/simposios/simposio6.html>

Acesso em: 10 Jun. 2020.

FERRARI, M. H. SODRÉ, M. *Técnica de reportagem: Notas sobre a narrativa jornalística*. Ed. Summus, 1986.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GROSZ, B. J. Collaborative systems. *AI Magazine*, n.17, v.2, p.67-85,1996. Disponível em: <<file:///C:/Users/USER/Downloads/1223-Article%20Text-1220-1-10-20080129.pdf>> Acesso em: 10 Jun. 2020.

LAGE, N. *Estrutura da notícia*. São Paulo: Ática, 2000.

PENA, F. *Jornalismo Literário*. 2. edição. São Paulo: Contexto, 2011

PINHEIRO, P. (Org), *Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje*. Londrina/PR. São Leopoldo/RS: Editora Unisinos, 2017.

PINHEIRO, P. *Práticas colaborativas de escrita via internet: repensando a produção textual na escola*. Londrina/PR: Eduel, 2013.

ROJO, R. e MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

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

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – A apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008

SCHMAEDECKE, M. I. *Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos no 9º ano do Ensino Fundamental*. 2019. 184f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Proletras) Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel, 2019.

Capítulo 4

O GÊNERO DISCURSIVO CAUSO NO ENSINO FUNDAMENTAL: VÍDEOS COMO RECURSO DE MULTILETRAMENTOS EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA¹

Gabriella Wentz Cunha

Greice Castela Torrentes

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais da informação e comunicação, doravante TDIC, estão presentes na vida dos jovens de hoje e, diante disso, percebemos a necessidade de incorporar as tecnologias, os recursos midiáticos e os multiletramentos no cotidiano escolar dos alunos, para estimular uma motivação maior pela escrita. Uma vez que os jovens estão inseridos em uma sociedade digital, as aulas também deveriam integrar as TDIC em algumas de suas práticas pedagógicas, incorporando essas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Este capítulo é fruto da dissertação de Cunha (2018), no Mestrado Profissional em Letras (Profletras), na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel. A investigação se insere no campo da Linguística Aplicada, sendo esta pesquisa qualitativa interpretativista e possui como método

¹ Pesquisa realizada com auxílio financeiro da CAPES. Uma versão preliminar deste texto foi publicada em CUNHA, *Gabriella Wentz*; CASTELA, Greice da Silva. Proposta de sequência didática do gênero causo para desenvolver a produção textual e os multiletramentos no ensino fundamental. *Linguagens & Letramentos*. Campina Grande, UFCG, V.2, n.2, 2017, p. 32-53.

de investigação a pesquisa-ação. A dissertação visava responder a seguinte indagação: O trabalho com a sequência didática com foco no gênero causa e nas TDIC promove o estímulo à produção textual e é capaz de desenvolver multiletramentos? O objetivo deste recorte é apresentar uma proposta de Sequência Didática, doravante SD, do gênero discursivo causa elaborada e aplicada com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, como sugestão de trabalho com o gênero e como fonte de inspiração para o desenvolvimento de outras propostas.

Optamos pelo trabalho com o gênero discursivo causa, por ser um gênero da esfera cotidiana, uma narrativa curta, oral, mas que também pode ser explorada na forma escrita. Costumeiramente trata sobre um acontecimento verídico, ou que o narrador afirma ser real. Pode ser contado pela pessoa que viveu o fato ou por alguém que sabe da história. O exagero, a dramatização, a expectativa e o suspense são algumas das características marcantes desse gênero.

O trabalho está fundamentado nos multiletramentos, no gênero discursivo causa, na sequência didática e na produção textual, temáticas que perpassaremos brevemente ao longo deste capítulo.

2. MULTILETRAMENTOS

As transformações tecnológicas da informação e comunicação também se fazem presentes nas mais variadas esferas da sociedade, isto gera desafios à educação, que precisa incorporá-las às práticas pedagógicas.

E como ficam nisto tudo os letramentos? Ficam multiletramentos: é preciso novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; b) de análise crítica como receptor. São necessários novos e multiletramentos. Nos estudos disponíveis, um dos mais destacados funcionamentos desses

novos textos que requerem novos letramentos é o seu caráter não multi-
mas hiper-: hipertextos, hiper mídias (ROJO, 2012, p. 21).

Na prática educativa, multiletrar envolve diversas modalidades de linguagem, além da escrita, também a imagem, a fala, a música, o vídeo etc. Além disso, os multiletramentos, segundo Rojo (2012), têm como características: Os multiletramentos têm, segundo Rojo (2012), no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem, algumas características como:

- (a) Eles são interativos; mais que isso colaborativos;
- (b) Eles se fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

Segundo a autora, uma importante característica dos multiletramentos é que eles permitem que haja interação em vários níveis e com distintos interlocutores, são híbridos e heterogêneos. Multiletrar é amplificar as habilidades de construir sentido com textos que apresentam elementos verbais, não verbais, auditivos, visuais, semióticos e que a produção escrita não seja feita somente no papel.

3. O GÊNERO DISCURSIVO CAUSO

No gênero discursivo causo, “O que mais se preza é que a história seja boa para ouvir, que entretenha, ensine, crie os vínculos sociais em torno da cultura que se produz e reproduz a cada contação. O que não significa que os causos sejam contados como fantasia” (BATISTA, 2007, p.110).

Cada causo contempla apenas uma história, uma narração curta, que trata de um acontecimento, com um clímax. Gedoz e Costa-hübes (2011) o definem como:

[...]uma narração curta, falada, sobre um acontecimento real. É uma narrativa oral, não-ficcional, ainda que para o ouvinte às vezes pareça evidente a presença de elementos ficcionais. O causo é um relato de fatos vividos ou testemunhados por aquele que conta, podendo também ter sido ouvido e transmitido por outrem. É uma maneira particular de contar uma história, destacando situações humanas exageradas (GEDOZ; COSTA-HÜBES, 2011, p. 11).

Para Berti (2015), os causos são narrativas de tradição oral, contadas, habitualmente, em linguagem espontânea, registrando o jeito de falar típico de determinada região ou local. Envolvem fatos inusitados, pitorescos, reais, fictícios ou ambos; o narrador pode ou não fazer parte da história. Os causos são narrativas que envolvem o ouvinte/leitor, mesmo que apresente elementos fantasiosos, sua veracidade é afirmada por quem viveu ou conta/escreve a história, os contadores não gostam quando alguém afirma que o que estão contando são inverdades. Além do entretenimento e ensinamentos, características regionais, culturais também estão presentes nessas histórias.

Batista (2007) afirma que os causos são contados pelo próprio narrador, também podendo ser apresentada uma referência à pessoa que viveu o acontecido, podendo também ter sido vivenciado e/ou transmitido por outro sujeito.

[...] quem o conta é seu “autor”. Quando o fato que deu origem ao causo não foi vivido ou testemunhado por quem conta, é dada a referência: diz-se quem contou; ainda que a memória popular não tenha formalidades autorais, um mínimo de indicações registra a origem do relato (BATISTA, 2007, p. 103, grifos do autor).

Menciona-se o lugar onde o fato narrado ocorreu, não sendo comum nem necessário precisar a data do acontecimento, é possível fazer uma inferência à época que ocorreu a narrativa

através de fatos relatados pelo narrador. Geralmente, quem conta/escreve um causo afirma ser um fato verídico e não ficcional. Em muitas situações é comum fazer referências a outras pessoas que podem confirmar a veracidade da narrativa.

Habitualmente, as personagens dos causos são pessoas, todavia, não é incomum que seres sobrenaturais estejam presentes. O exagero é uma característica corrente. Os causos são flexíveis e variáveis, é comum que ao escutar um causo, os ouvintes lembrem-se de outros, seja por temáticas, personagens, locais similares...

Para Pires (2013) essas narrativas apresentam lições, contemplam os mais variados temas, além de abordar questões éticas significativas no cotidiano das pessoas; porém, contemplam tudo isso sem perder o viés literário e o encanto das histórias que emergem das mais variadas tradições culturais. Trata-se de um gênero fortemente marcado pela oralidade, são histórias repassadas, contadas e recriadas.

4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Depois de selecionado o gênero, é preciso pautar a pesquisa com a metodologia de trabalho, que será da Sequência Didática (SD), “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY; 2004, p. 97) e tem como objetivo:

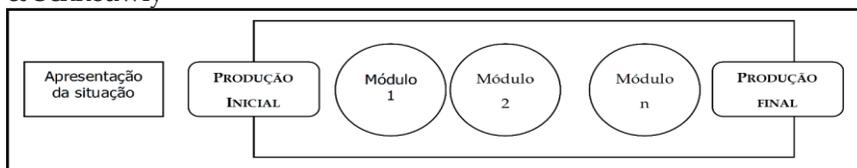
Ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho será realizado sobre os gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, para a maioria dos alunos [...] (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

A SD tem como propósito auxiliar o aluno conhecer/compreender determinado gênero discursivo, atrelado às situações comunicativas. Ressaltando a importância de o aluno

compreender aquele gênero que será trabalho com atos de leitura e escrita; o trabalho com a SD é significativo quando aborda gêneros que o aluno não conhece ou não compreende de maneira suficiente.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a comunicação - oral ou escrita - pode e deve ser ensinada e articulada por meio de uma estratégia: a seqüência didática. Segundo os autores, a estrutura base da SD pode ser representada pelo esquema abaixo: a) apresentação da situação; b) produção inicial; c) módulos de atividades; d) produção final.

Figura 1: Esquema de Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz & Schneuwly



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY (2004, p. 98).

A referida proposta foi apresentada pelos autores inserida em seu contexto social e educacional (Suíça – Genebra), Swiderski e Costa-Hübes (2008), com o seguinte esquema, reconfiguraram e adaptaram-na para a realidade do Brasil, criando um módulo de reconhecimento do gênero antes da produção inicial:

Figura 2: Adaptação da Sequência Didática proposta por Swiderski, Costa-Hübes (2008)



Fonte: SWIDERSKI e COSTA-HÜBES (2008, p. 120).

A SD tem como objetivo contribuir com as produções textuais (orais/escritas) dos alunos, tendo como foco determinado gênero.

Na referida proposta, depois de determinada a necessidade de interação, o motivo para se falar ou escrever determinado gênero, apresenta-se aos alunos a situação de comunicação, ou seja, o reconhecimento do gênero, tendo em vista a necessidade de interação. O terceiro passo é o reconhecimento do gênero selecionado, reconhecendo sua função na sociedade; pesquisa sobre o gênero, leitura de variados textos do gênero, seleção de um texto para análise (com atividades de leitura, análise linguística, conteúdo temático, estrutura composicional...); para que só então seja solicitada a produção textual e a reescrita do texto. Por último, e não menos importante, a circulação do gênero, visando os interlocutores e situação real de uso da língua.

Geraldi (1997) afirma que a produção de texto deve ser uma atividade onde:

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).

O aluno precisa saber sobre o que está escrevendo, por que está escrevendo, para quem, com qual objetivo, qual o suporte de circulação.

Além disso, a escrita deve ser uma prática frequente, visto que, quanto mais escrever, melhores serão suas produções textuais, pois desse modo conseguirá desenvolver mais satisfatoriamente suas habilidades. Torna-se fundamental que o professor as solicite levando em consideração as condições de produção, pois o aluno precisa saber quais são os objetivos de sua escrita, o destinatário, quais serão meios de circulação, qual o gênero etc.; e que as solicitações não estejam relacionadas a modelos ultrapassados.

5. METODOLOGIA: A SD ELABORADA E APLICADA

Neste item, apresentamos os encaminhamentos realizados para aplicação da Sequência Didática que elaboramos sobre este gênero. O material didático foi aplicado nas aulas de Língua Portuguesa, contabilizando 35 horas/aulas, de 50 minutos cada, divididas nos módulos a seguir:

Quadro 1: Divisão das aulas na implementação do material pedagógico

MÓDULOS/AULA	ATIVIDADES
Módulo 1 (9 aulas)	1. Apresentação da situação e seleção do gênero discursivo; 2. Reconhecimento do gênero; 3. Pesquisa sobre o gênero; 4. Exploração oral de textos do gênero.
Módulo 2 (5 aulas)	1. Leitura de textos do gênero; 2. Atividades de reconhecimento global do gênero.
Módulo 3 (9 aulas)	1. Seleção de um texto do gênero; 2. Atividades sobre o texto do gênero causo.
Módulo 4 (12 aulas)	1. Produção e reescrita do gênero; 2. Circulação e suporte.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A implementação ocorreu em uma turma com 23 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede Estadual, no município de Medianeira – PR, no período de junho a novembro de 2017. Neste capítulo, o foco é a apresentação da SD elaborada, mas a análise da detalhada da aplicação deste material pode ser lida em Cunha (2018).

5.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E SELEÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO

O causo é um gênero que faz parte do cotidiano de muitas pessoas, são histórias, em geral, contadas oralmente, em rodas de conversa, encontros com amigos e até com pessoas não muito íntimas, podem ser transmitidas de pais para filhos, avós para netos... é muito difícil encontrarmos uma pessoa que não conheça um causo e que não goste de escutar ou ler textos nesse gênero.

Apesar de ter o característica oral como uma de suas marcantes características, os causos, cada vez mais, vêm ganhando espaço na escrita. É um rico instrumento de trabalho a ser utilizado na sala de aula, exploram diferentes temas e os mais variados assuntos.

Para darmos início à Sequência Didática, comunicamos aos alunos qual era o objetivo do nosso trabalho com o gênero textual causo, e que nosso foco era que eles desenvolvessem multiletramentos e produção textual. Informamos que, para a socialização dos textos que eles produziram, utilizaríamos tecnologias e recursos midiáticos, com a produção de um *e-book*, e que as histórias (causos) que escrevessem também seriam filmadas e postadas no *YouTube*, tendo assim variadas formas de circulação e suporte, buscando interação com os mais variados leitores.

5.2 RECONHECIMENTO DO GÊNERO

Para iniciar o trabalho com o gênero textual selecionado, fizemos um levantamento prévio sobre o que os alunos conhecem a respeito desse gênero por meio das seguintes perguntas:

- a) Vocês sabem o que é um causo?
- b) Já leram ou ouviram alguns? Quais?
- c) Em qual local você leu ou escutou?
- d) Vocês sabem quem geralmente produz esse texto?
- e) Quais objetivos tem esse gênero textual?

f) Qual vocês acreditam ser o local por onde esse gênero circula?

Só pelo nome do gênero discursivo “causo”, muitos afirmaram que não conhecem ou não lembram, porém, após contarmos o primeiro causo, muitos outros surgiram e foram resgatados pela memória dos alunos. Após essa primeira conversa bem informal, contamos o “Causo do vizinho mentiroso”, disponível no *link* <https://www.youtube.com/watch?v=T-dvk_bpzeI>.

Ao terminar o causo, perguntamos se os alunos já o conheciam, se agora ficou mais fácil de lembrarem outros causos e os deixamos livres para contarem os causos que conhecem e irem anotando os “títulos” no quadro.

Após essa atividade, seguimos com os alunos ao laboratório de informática para que assistissem um vídeo que conta o causo contado em sala de aula: “Causo do vizinho mentiroso”. Assim puderam perceber a diferença / semelhança entre ouvir, ler e assistir um texto do referido gênero.

5.2.1 PESQUISA SOBRE O GÊNERO

Para que os alunos tenham contato com variados textos do gênero, fomos até o laboratório de informática da escola para que fizessem a leitura, escutassem e assistissem a vídeos com causos. Como sugestão, passamos uma relação de *sites*, *blogs*, vídeos e nomes de contadores do referido gênero:

Quadro 2: Sites para pesquisa de causos

TÍTULO	HIPERLINK
CAUSOS	www.almadepoeta.com/livros/causos.htm
CAUSOS MINEIROS	muito-massa.blogspot.com.br/2010/01/coletânea-de-causos-mineiros.html
CAUSOS	http://recantodasletras.com.br/publicacoes.php?pag=97&chaves=causos

ROLANDO BOLDRIN CAUSOS	http://www.rolandoboldrin.com.br/causos.asp?id_cat=1
"CAUSOS" QUE MOSTRAM QUE O CARNAVAL PODE SER ASSOMBRADO!	www.assombrado.com.br/2014/02/5-causos-que-ostram-que- o-carnaval.html
OS CAUSOS CAIPIRAS DE GERALDINHO NOGUEIRA	https://www.youtube.com/watch?v=Oji4wxoA2OI
O CAUSO DO DIA	https://www.youtube.com/watch?v=H8HKTYkKw98&list=PLLD7qvBuYsUGnhMKueHxjRt5jIquH5f10
CASOS E CAUSOS RPC	https://www.youtube.com/results?search_query=Casos+e+causos+%E2%80%93+RPC

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Solicitamos aos alunos que anotassem (os tópicos principais) as histórias que mais gostaram para posterior atividade em sala. Além destes, os alunos também tiveram a liberdade de pesquisar em outros *sites*.

Como atividade para casa, pedimos que os discentes procurassem pais, avós, vizinhos, amigos... alguém que lhes contasse algum caso, para que, na próxima aula, eles pudessem socializá-los com os colegas da sala.

5.2.2 EXPLORAÇÃO ORAL DE TEXTOS DO GÊNERO

Na aula seguinte, oralmente, cada aluno contou os casos que mais lhe agradaram (tanto daqueles que leu, como daqueles que escutou).

Fizemos com que refletissem a respeito do que entenderam dos casos que conheceram até agora, por meio de perguntas orais como:

- a) O que é um caso?
- b) Conseguimos saber quem os criou? Há um autor?
- c) Onde, geralmente, esses textos circulam?

- d) Quais são as principais características gênero causo?
- e) Dos causos que você leu e escutou, qual(is) você já conhecia?

5.2.3 LEITURA DE TEXTOS DO GÊNERO

Solicitamos a leitura de alguns textos:

- Trem bão é ser mineiro... Uai – Fonte: OLIVEIRA (2006, p.45).
- João da meia-noite Fonte: <http://www.recantodasletras.com.br/contos/2937223>>. Acesso em: 10 Jun. 2020.
- A casa sinistra. Fonte: <<http://www.recantodasletras.com.br/contos/2891845>>. Acesso em: 10 Jun. 2020.
- História de Teixeira de Freitas - O caso do “Caboco” da água. Fonte: <http://tirabanha.blogspot.com.br/2014/12/o-causo-do-caboco-da-agua.html> Acesso em: 10 Jun. 2020.

Também solicitamos que assistissem aos vídeos dos seguintes causos:

Quadro 3: Sites para assistirem vídeos de causos

<i>Trem bão é ser mineiro</i>	< https://www.youtube.com/watch?v=aSHsfigWtkI&index=1&list=PLzNSIR2Xkzzj7K4fIjKIVuMu0EvDDh9Zr >. Acesso em: 10 Jun. 2020.
<i>Causo do Dito Preto – Caminhão</i>	< https://www.youtube.com/watch?v=KiFTFzc9yLE >. Acesso em: 10 Jun. 2020.
<i>Casos e causos – RPC “O homem de lugar nenhum”</i>	< http://redeglobo.globo.com/platb/rpctv-revistarpc/2014/10/27/confira-o-homem-de-lugar-nenhum-no-casos-e-causos/ >. Acesso em: 10 Jun. 2020.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES DE LEITURA PARA RECONHECIMENTO GLOBAL DO GÊNERO

Na sequência, realizamos as seguintes atividades sobre esses textos:

- 1) Quais as semelhanças e diferenças entre ouvir, assistir um vídeo ou ler um causo?
- 2) Indique sobre qual tema cada um dos causos a seguir trata:
 - a) CAUSO 1 – TREM BÃO É SER MINEIRO... UAI!
 - b) CAUSO 2 – JOÃO DA MEIA-NOITE
 - c) CAUSO 3 – A CASA SINISTRA
 - d) CAUSO 4 – HISTÓRIA DE TEIXEIRA DE FREITAS - O CAUSO DO “CABOCO” DA ÁGUA
 - e) CAUSO 5 – TREM BÃO É SER MINEIRO... UAI!
 - f) CAUSO 6 – CAUSO DO DITO PRETO (CAMINHÃO)
 - g) CAUSO 7 – O HOMEM DE LUGAR NENHUM
- 3) Nesses causos, existem heróis e vilões? Explique.
- 4) Complete o quadro com os dados que forem possíveis:

	CAUSO JOÃO DA MEIA-NOITE	CAUSO A CASA SINISTRA
TÍTULO		
Estrutura - Quantidade de parágrafos		
Narrador	<input type="checkbox"/> personagem <input type="checkbox"/> observador	<input type="checkbox"/> personagem <input type="checkbox"/> observador
Tipologia redominante	<input type="checkbox"/> narração	<input type="checkbox"/> narração
	<input type="checkbox"/> argumentação <input type="checkbox"/> descrição	<input type="checkbox"/> argumentação <input type="checkbox"/> descrição
Conteúdo temático		
Presença do discurso	<input type="checkbox"/> direto <input type="checkbox"/> indireto	<input type="checkbox"/> direto <input type="checkbox"/> indireto
Estilo	<input type="checkbox"/> linguagem verbal <input type="checkbox"/> linguagem não verbal	<input type="checkbox"/> linguagem verbal <input type="checkbox"/> linguagem não verbal

Fonte: Elaborado com base em Simioni, Comissio, Braga (2007, p. 130).

5) Agora analise os dois causos iniciados no quadro e o complete com as informações solicitadas:

	CAUSO HISTÓRIA DE TEIXEIRA DE FREITAS O CAUSO DO “CABOCO” DA ÁGUA	CAUSO TREM BÃO É SER MINEIRO... UAI!
TÍTULO		
Conteúdo temático		
Narrador	() em 1ª pessoa () em 3ª pessoa	() em 1ª pessoa () em 3ª pessoa
Tipologia predominante	() narração () argumentação () descrição	() narração () argumentação () descrição
Personagens		

Fonte: Elaborado com base em Simioni, Comissio, Braga (2007, p. 130).

6) Como podemos perceber as marcas de oralidade no texto escrito? Justifique sua resposta e dê exemplos.

5.2.4 SELEÇÃO DE UM TEXTO DO GÊNERO E ATIVIDADES

Solicitamos a leitura do Causo - *Achávamos que era uma “La Ursa” no Carnaval...* (Fonte: <<http://www.assombrado.com.br/2014/02/5-causos-que-mostram-que-o-carnaval.html>>).

A seguir, passamos as seguintes atividades sobre esse texto:

I) ANÁLISE DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO E FINALIDADE DO GÊNERO

1. Sobre a história lida, responda:

a) Quem é o narrador desse causo?

b) Por que o narrador conta essa história?

c) Quem, mais habitualmente, produz textos no referido gênero?

d) Quem costumam ser os leitores/ouvintes desse gênero textual?

e) Qual a finalidade do texto lido?

II) ANÁLISE DA ESTRUTURA COMPOSICIONAL

2. Levando em consideração os elementos da narrativa, localize no texto:

a) Situação inicial:

b) Clímax:

c) Desfecho:

3. Sobre as personagens:

a) Quais são as personagens que aparecem no caso lido?

b) Selecione duas personagens e escreva suas características (físicas / psicológicas).

4. Encontramos marcas de oralidade nesse texto escrito?

Quais? Cite exemplos.

5. Quando aconteceu esse caso?

6. No texto, temos um narrador personagem (narrador em 1ª pessoa) ou narrador-observador (narrador em 3ª pessoa)?

Justifique sua resposta com dois trechos do texto.

III) ANÁLISE DO CONTEÚDO TEMÁTICO

7. Responda:

a) Você já viveu alguma situação parecida com essa? Se sim, conte resumidamente.

b) Já tinha ouvido falar sobre “La Ursa”?

8. Por que você acha que os adultos tiveram a seguinte reação quando as crianças contaram sobre o que tinham visto “O pessoal ficou rindo da gente, dizendo que não tinham visto ninguém, só a gente correndo, mas que também não estavam prestando atenção, e que com certeza o que a gente tinha visto era alguém tão bem fantasiado que enganou a gente direitinho”?

9. Existem diferentes maneiras de saber o significado de uma palavra, buscando no dicionário, perguntando a alguém, pelo contexto em que o termo se encontra, ou da forma que o leitor achar mais conveniente. Em relação ao significado das palavras destacadas nos trechos abaixo, explique-as com suas palavras ou troque por sinônimos (lembrando que você deverá manter o sentido que elas têm no texto original).

a) “[...] que tinham casas de moradores e outros **veranistas**” –

b) “[...] são aquelas ruazinhas **secundárias**” -

c) “La Ursa é um **folguedo** de carnaval em que uma pessoa [...]” -

d) “[...] só com uns **molambos** enfiados dentro da bermuda e da camiseta[...].” -

e) “[...] não dava nem pra saber se era homem ou mulher, uma coisa velha, **encarquilhada** [...]”

10. Releia o trecho abaixo do quarto parágrafo: “*Depois de meia hora de batucada, fizemos uma parcial do apurado e concluímos que já dava pra comprar alguma besteira para comer.*” O que significa a expressão “fizemos uma parcial do apurado”? Por que ela foi empregada?

11. Leia o trecho: “*Numa das noites de carnaval, decidimos improvisar uma La Ursa pela vizinhança.*”.

a) Explique, de acordo com o caso lido, o que era “La Ursa”.

b) Qual a importância, para a história, de ter algum dos primos da narradora fantasiados de “La Ursa”?

12. Por que foi a proximidade do Carnaval que fez a narradora se lembrar do fato ocorrido?

13. Qual dos primos que estava fantasiado de “La Ursa”:

a) o mais novo) o mais velho) o do meio

14. Qual a finalidade do texto lido?

- a) Dar uma notícia
- b) Persuadir o leitor a comprar algo
- c) Argumentar sobre algum assunto
- d) Narrar uma história

IV) ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Relembramos o discurso direto e o discurso indireto. No caso lido, a maioria das falas ocorre com o discurso direto.

Exemplo:

Foi por ali que paramos pra tomar fôlego, e o pessoal disse: "Meninos, que foi que houve, porque vcs deram essa carreira pela rua?" E a gente, atropelando as palavras uns dos outros: "FOI A VÉIA!"; "NÃO, ERA UM VÉIO!"; "NÃO, NÃO ERA NEM VÉIA NEM VÉIO, ERA UM MONSTRO!"; "VOCÊS NÃO VIRAM NÃO?"

O discurso direto aparece entre aspas. Uma outra maneira de utilizar o discurso direto é utilizando: dois pontos, parágrafo e travessão. Reescreva o trecho acima retirando as aspas e mantendo o discurso direto.

Já o discurso indireto possui como características:

-O narrador utiliza as suas próprias palavras para reproduzir a essência das falas das personagens, atuando como intermediário, reproduzindo também as reações e a personalidade das mesmas.

-A narração é feita na 3.^a pessoa.

-É introduzido por verbos de elocução, ou seja, através de verbos que anunciam o discurso, como: dizer, perguntar, responder, comentar, falar, observar, retrucar, replicar, exclamar, aconselhar, gritar, murmurar, entre outros. Esses verbos de elocução aparecem seguidos das conjunções que ou se, separando a fala do narrador da fala da personagem.

Fonte: Disponível em: <<http://www.normaculta.com.br/discurso-indireto/>>. Acesso em 10 Jun. 2020.

E demos alguns exemplos:

Quadro 4: Exemplo de discurso direto e indireto

DISCURSO DIRETO	DISCURSO INDIRETO
Foi então que a professora disse: - Estou cansada de tanta confusão!	Foi então que a professora disse que estava cansada de tanta confusão.
Todos os dias minha mãe sempre me aconselhava: - Fique atenta! Não faça bagunça nas aulas.	Todos os dias minha mãe sempre me aconselhava que ficasse atenta e não fizesse bagunça nas aulas.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Depois solicitamos que os estudantes realizassem as seguintes atividades:

1. Os trechos abaixo, retirados do causo estão no discurso direto, passe-os para o discurso indireto. Faça as alterações necessárias.

a) "Olha", falou nosso primo mais velho, o que estava fantasiado de La Ursa, "outra La Ursa, vamos lá tirar uma onda com ela!"

b) E gritou, "O QUE É??? VÃO EMBORA!! ME DEIXEM SENÃO EU LEVO VOCÊS!"

c) Aí ela falou, "vocês viram isso que estão dizendo na rua ali embaixo, não foi. Perto da casa de dona Fulana?" "Foi", a gente disse. "Eu já vi também. Não pensem mais nisso não. Esqueçam."

2. Agora faça o contrário, transforme fragmento abaixo, que está no discurso indireto para o discurso direto:

"Dia desses eu conversava com minha prima que estava comigo naquele dia e perguntei se ela lembrava da história. Ela disse que infelizmente sim (a lembrança dela era idêntica à minha em todos os detalhes), que até hoje lembra de vez em quando e morre de medo, e que tem certeza, como eu, que o que a gente viu naquele carnaval não era desse mundo".

3. Veja a seguinte oração retirada do causo lido: "E a gente, atropelando as palavras uns dos outros [...]". O que significa a

expressão destacada? Explique com suas palavras, levando em consideração o contexto em que a frase aparece.

4. Releia o causo e verifique qual o tempo verbal predominante. Assinale a resposta correta, depois responda a pergunta que vem logo abaixo.

a) () Presente b) () Pretérito c) () Futuro

Por que o uso de verbos nesse tempo verbal é mais utilizado no texto lido?

5. Reescreva os trechos abaixo, passando os verbos que estão no Pretérito para o tempo Presente. Faça as alterações necessárias.

a)“Com a proximidade do Carnaval, me lembrei mais uma vez desta história [...]”

b)“As crianças da família eram muito conhecidas na vizinhança, que era tranquila e segura. Passávamos o dia na praia e a noite em frente à casa ou passeando pelas ruazinhas próximas, que tinham casas de moradores e outros veranistas. [...]”

c)“O maior entre nós vestiu uma fantasia improvisada, sem máscara, só com uns molambos enfiados dentro da bermuda e da camiseta [...]”

d)“Não era um simples mendigo ou mendiga, nem uma pessoa com alguma doença ou deformidade. Era muito além e pior do que isso, algo que realmente, realmente, parecida de outro mundo, nem sei descrever. E gritou, numa voz tão horrorosa [...]”

e)“Dia desses eu conversava com minha prima que estava comigo naquele dia e perguntei se ela lembrava da história. Ela disse que infelizmente sim [...]”

6. Leia este fragmento e responda as perguntas a seguir: “As crianças da família eram muito conhecidas na vizinhança, que era tranquila e segura. Passávamos o dia na praia e a noite em frente à casa ou passeando pelas ruazinhas próximas, que tinham casas de moradores e outros veranistas. Quem já foi ou tem casa de

veraneio numa praia tranquila conhece bem o que são aquelas ruazinhas secundárias, um sossego só...”

a) Quem está falando nessa parte do texto?

() a narradora

() o primo mais velho da narradora

() a prima da narradora

b) Como o local é descrito nessa parte? Preste atenção nos adjetivos (características) que são usados. Circule no trecho todos os adjetivos que você encontrar. Depois assinale a resposta correta:

I- calmo

II- pacato

III- agitado

IV- amedrontador

Estão corretas:

a) I, II,

b) I, II, III

c) I, II, IV

d) I, III, IV

e) I, IV

7. Releia o quinto parágrafo. Quando vão caracterizar “a pessoa” que pensam ser a outra “La ursa”, quais são os adjetivos que as personagens dão quando a veem?

8. Releia o trecho: “As ruas eram de terra batida, e pouco iluminadas, **mas** não tínhamos medo, **pois** estávamos muito acostumados a perambular por ali”. Observe as palavras destacadas e responda:

a) O uso da conjunção “mas” nesse excerto indica que:

I) conclusão da ideia iniciada na frase anterior

II) retomada da informação da frase anterior

III) explicação da frase que virá posteriormente

IV) ideia contrária da frase anterior

b) O uso da conjunção “pois” na frase acima exprime:

I) Ideia de adição, de soma

II) Ideia de oposição, contraste

III) Ideia de alternância

IV) Ideia de explicação

9. No 2º parágrafo temos a expressão “As crianças da família eram muito conhecidas na vizinhança, **que** era tranquila e segura”. O pronome “que” refere-se a:

a) crianças

b) família

c) vizinhança

d) tranquila

10. Releia este trecho no final do 4º parágrafo “[...] pois estávamos muito acostumados a perambular por ali”. O advérbio “ali”, indica lugar. A qual lugar o narrador está se referindo?

11. Releia esse trecho do sexto parágrafo e diga a quem se referem os pronomes destacados.

“**Vocês** não têm noção do medo que eu senti, o conjunto do aspecto da “pessoa” com a voz, e a forma como aquele encontro **nos** pegou desprevenidos, pois íamos animados, brincando e rindo, com a cabeça muito longe de qualquer temor. Saímos na maior carreira do mundo em direção à nossa casa. Segundos depois, meu primo berrou, ainda correndo: “CADÊ? CADÊ?” **Ele** tinha olhado para trás para ver se a coisa estava nos seguindo, mas não tinha mais ninguém. **Ela** tinha sumido. A rua não tinha plantas, árvores ou nenhum outro lugar onde **ela** pudesse ter se escondido.”

a) O pronome “vocês” está se referindo:

I) Aos primos

- II) Às primas
- III) Aos vizinhos
- IV) Aos leitores

b) Ao ler “[...] aquele encontro **nos** pegou [...], o pronome em destaque relaciona-se com:

- I) A narradora e os leitores
- II) A narradora e os(as) primos(as)
- III) Os leitores e os(as) primos(as)
- V) Os leitores e “La Ursa”

c) “**Ela** tinha sumido. A rua não tinha plantas, árvores ou nenhum outro lugar onde **ela** pudesse ter se escondido”. A quem o pronome destacado se refere?

d) “As crianças da família eram muito conhecidas na vizinhança, **que** era tranquila e segura”. A quem o pronome destacado se refere?

5.3 PRODUÇÃO E REESCRITA DO GÊNERO DISCURSIVO

Depois de realizarmos todas essas leituras, atividades e pesquisa, verificando se os alunos compreenderam a estrutura, organização e principais características, resgatamos a proposta inicial de produção de um causo. O comando dado aos alunos foi:

Lemos, assistimos, escutamos vários causos, tanto em sala de aula como aqueles que vocês “pesquisaram” com parentes, amigos, conhecidos e na *Internet*. Agora chegou a hora escreverem o “causo” de vocês. Explore as características desse gênero textual, relembrem das histórias que trabalhamos, explorem o material que foi entregue pela professora e coloquem em prática no seu texto. Lembrem-se que os textos produzidos por vocês serão transformados em vídeos e disponibilizados no *YouTube*. Para auxiliá-los, lembrem-se de pensar nos itens a seguir:

- Será um causo cômico, de terror ou de que tipo?

- Onde irá passar a história?
- Quando acontecerá?
- Quem são os personagens (não esquecer as características)?
 - Qual será a situação inicial, o clímax e o desfecho?

Corrigimos os textos produzidos e os estudantes realizaram a reescrita dos casos. Realizamos a atividade da seguinte forma: na primeira versão do caso, o texto foi produzido pelos estudantes sem a interferência da professora. Na aula seguinte, solicitamos que os próprios analisassem seus textos, verificando se o vocabulário/léxico estava adequado ao gênero e à história, tendo em vista também o suporte de circulação, averiguando a estrutura organizacional e tipológica, ortografia, paragrafação e pontuação. Para auxiliá-los nesse processo de autoavaliação do texto que escreveram, oferecemos o seguinte quadro:

Quadro 5: Autoavaliação do texto

Autoavaliando meu texto	Sim	Não
Coloquei título?		
O vocabulário está adequado ao gênero?		
Caracterizei o local, as personagens...?		
Usei sinais de pontuação e parágrafos?		
A história tem um clímax?		
Dei um desfecho interessante ao caso?		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

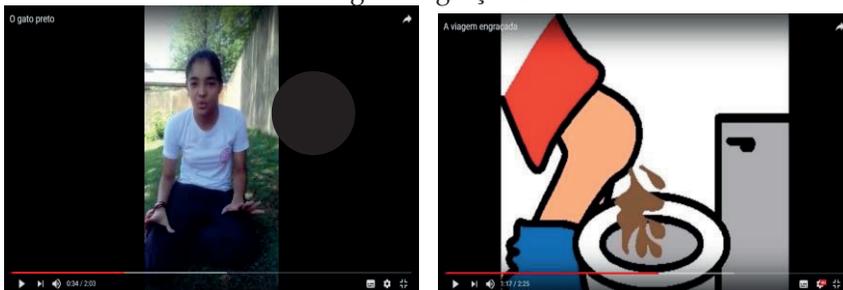
Depois que os alunos fizeram as alterações necessárias nos textos, fizemos a correção e estes foram devolvidos aos discentes para outra reescrita do texto.

5.4 CIRCULAÇÃO DO GÊNERO

Os textos produzidos pelos alunos, depois das reescritas necessárias, tornaram-se públicos. Para isso, criamos um *e-book*

com as histórias. Em seguida, os causos foram filmados, pelos alunos. Ao todo foram produzidos 10 vídeos, como estes:

Figuras 3: Vídeo do causo “O gato preto”. **Figura 4:** Vídeo do causo “A viagem engraçada”



Fonte: Elaborado por alunos durante a implementação da SD.

Todos os vídeos foram postados no *YouTube*, tendo assim variadas formas de circulação e suporte, buscando interação com os mais variados leitores.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido à limitação no número de páginas, não foi possível relatar neste capítulo a análise das produções dos estudantes. No entanto, ressaltamos que os dados, analisados em Cunha (2018), demonstraram que todos os alunos da turma em que o material foi aplicado comprometeram-se e participaram ativamente das atividades apresentadas, produzindo textos no gênero estudado, conjuntamente com o desenvolvimento dos multiletramentos, o que pôde ser verificado em suas produções textuais e vídeos. Realizaram a reescrita, adequando suas produções textuais à circulação e ao suporte, pois sabiam que este se tornaria um vídeo publicado em um canal do *YouTube*. Os recursos disponibilizados pelas TDIC, com a inserção dos multiletramentos, enriqueceu o trabalho e ampliou as atividades. A inter-relação entre texto verbal, visual e sonoro, ou seja, a utilização de recursos

tecnológicos no processo de ensino tem um papel significativo, tornando a aula mais atrativa.

Esperamos que a socialização dessa SD sobre o gênero discursivo *causo* sirva de estímulo para que outros docentes do Ensino Fundamental elaborem e apliquem em suas aulas esse tipo de proposta pedagógica, a fim de estimular, por meio de um gênero atrativo e usual, a produção textual e multiletramentos em seus alunos.

7. REFERÊNCIAS

BATISTA, G. A. *Entre causos e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, São Paulo. 2007.

BERTI, M. M. G. *Recursos coesivos em narrativas orais e escritas: uma sequência didática a partir de causos populares*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2015.

CUNHA, G. W. *Multiletramentos e estímulo à produção textual: o gênero causo no Ensino Fundamental*. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: ROJO, R.; SALES, G. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

GEDOZ, S.; COSTA-HUBES, T. C. *O gênero discursivo causo: reflexões sobre sua caracterização a partir da teoria bakhtiniana*. Travessias, v. 5. n. 1. 2011. Disponível em: <<http://e-revista.unioes>

te.br/index.php/travessias/article/view/4353/4058>. Acesso em: 20 jul. 2020.

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

OLIVEIRA, I. R. *Gênero causo: narratividade e tipologia*. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2006.

PIRES, E. S. *Memória e oralidade: narrativas da microrregião do extremo noroeste do Paraná*. Brasília: HB Editoração, 2013.

ROJO, R. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012. In.: ROJO, R.; MOURA,

E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. SP: Parábola Editorial, 2012.

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

SIMIONI, C. A.; COMISSIO, E. M.; BRAGA, M. N. Sequência Didática 07 Gênero Textual “Conto Contemporâneo”. In: BAÜMGARTNER, C. T.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.) *Sequência didática: Uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais*. Caderno pedagógico 3 - AMOP. Cascavel: Assoeste, 2007. p.121-145.

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem Sociointeracionista & Sequência Didática: Relato de Experiência. *Línguas & Letras*, v. 10, n. 18, 2009.

Capítulo 5

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE UM PROCEDIMENTO DIDÁTICO COM O GÊNERO *REGRAS DE JOGO*

Leliane Regina Ortega
Terezinha da Conceição Costa-Hübes

1. INTRODUÇÃO

A interação verbal é a propulsora dos enunciados tanto em seus aspectos linguísticos quanto extralinguísticos. Adotar esse tipo de abordagem exige o trabalho com os gêneros do discurso contextualizados em situações concretas.

Os gêneros são, nessa perspectiva, essenciais para o ensino de língua, pois, segundo Costa-Hübes, são “[...] construtos históricos e culturais que carregam em si a linguagem em toda a sua plenitude de vida” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 21) e, por isso, “[...] para ensinar a língua viva, dinâmica, socialmente constituída, é preciso recorrer aos gêneros que apresentam uma diversidade de formas de enunciados” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 21). Desse modo, os gêneros selecionados para os diferentes níveis de ensino devem estar vinculados a práticas sociais comuns aos alunos para que seja possível aproximar a escola de situações reais de uso da linguagem, de modo que a leitura e a escrita se tornem significativas e necessárias para a vida fora da escola.

Por essa razão, focalizamos o gênero *Regras de Jogo* que tem, como função social, por meio de seus textos, instruir e prescrever ações, a partir da “[...] regulação mútua de comportamentos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004[1996], p. 61). O domínio dessa

capacidade de linguagem é exigido tanto nesse gênero como em diversas situações de interações cotidianas que envolvem, por exemplo, o manual de instruções, a receita culinária, o comando militar dentre outras.

Como procedimento didático para um trabalho centrado na interação verbal, adotamos a Sequência Didática (SD) apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2001]) e adaptada por Costa-Hübes (2008). Ao seguir essa orientação, desenvolvemos atividades para promover o reconhecimento do gênero discursivo selecionado por meio de leituras e da exploração do contexto de produção, da função social do gênero, do conteúdo temático, da construção composicional e das marcas linguísticas que demarcam o estilo do gênero para, posteriormente, oportunizar uma produção textual competente e autônoma e promover a circulação em espaços virtuais.

Nesse contexto, o presente artigo consiste em apresentar um recorte da pesquisa de mestrado que realizamos¹ e tem por objetivo refletir criticamente sobre a elaboração e aplicação de um procedimento didático para o ensino de Língua Portuguesa com o gênero discursivo *Regras de jogo* destinado aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Para atender a esse objetivo proposto, sustentamos as reflexões nos pressupostos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009[1929]), (BAKHTIN, 2010[1979]) e em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2001]), Costa-Hübes (2008), dentre outros.

Como parte do recorte que aqui apresentamos, inicialmente realizamos uma explanação teórica sobre o conceito de interação verbal a partir da Concepção Dialógica da Linguagem; na sequência, apresentamos a discussão teórica sobre SD; e,

¹ A pesquisa “PRÁTICAS DE USO DA LINGUAGEM COM O GÊNERO DISCURSIVO REGRAS DE JOGO: um trabalho com sequência didática para o aprimoramento da capacidade linguístico-discursiva”, foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), sob a orientação da Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, entre 2015 e 2017.

finalmente, elucidamos a análise sobre a elaboração e aplicação de uma SD com o gênero *Regras de Jogo*.

2. INTERAÇÃO VERBAL

Para os estudiosos do Círculo de Bakhtin, a linguagem não se restringe apenas ao nível da palavra, mas é compreendida como enunciação e, por isso, efetiva-se por meio da interação verbal que, segundo Bakhtin/Volochínov, constitui a “[...] realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 127). Essa compreensão revela que a língua não se reduz aos elementos linguísticos, não pode ser isolada em expressões monológicas sem possíveis interlocutores ou concebida como de base puramente cognitivista, uma vez que, “A verdadeira substância da língua [...] é constituída [...] pelo fenômeno social da interação verbal” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 127).

Desse modo, a interação ocorre no quadro das relações sociais que são intermediadas pela linguagem e, por sua vez, possibilita o processo de evolução das formas da língua. Sobre isso, Volochínov afirma que “A língua não é de modo algum um produto morto, petrificado, da vida social: ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social. Este movimento progressivo da língua se realiza no processo de relação entre homem e homem, uma relação não só produtiva, mas também verbal” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 157).

É possível deprendermos das palavras do autor o caráter vivo e evolutivo da língua. Ela se movimenta, se modifica e se aperfeiçoa para se adequar à situação, ampliando, assim, as relações entre os sujeitos. A interação, por meio da linguagem, pressupõe sempre a existência de um falante ou escritor e de um ouvinte ou leitor, pois “[...] a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 127) e sem interlocutores não há enunciação. Portanto, a situação real que os envolve conduzirá as escolhas linguístico-discursivas na produção da enunciação:

A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 117).

Mesmo tendo sido utilizada por diversas vezes, a palavra torna-se única naquele momento específico de enunciação, que pode ser oral ou escrito, e ainda, “[...] se constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 117). A palavra é, então, a verdadeira matéria-prima recém-retirada da natureza que receberá a influência do contexto e das intenções dos interlocutores para ser lapidada, porém, diferente de outros materiais brutos, já possui significados reconhecidos socialmente que não podem ser ignorados. É o novo, situação de interação, e o velho, palavras em seu uso comum, que precisam se unir para que uma nova enunciação seja produzida e compreendida.

Sob esse viés, os estudiosos do Círculo exploram a conotação social da linguagem e a concebem como “[...] produto da atividade humana coletiva [...]” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 141), que transcende a materialidade linguística e se concretiza em discursos.

Por meio da linguagem, então, o locutor considera o interlocutor para apresentar sua enunciação e busca uma resposta. Para Bakhtin, “[...] o ouvinte, ao perceber e compreender 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.” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 271).

Entendemos, assim, que os interlocutores trocam de papel durante a enunciação e que ambos são responsáveis pelos enunciados. A interação verbal visa a uma resposta, do contrário não se efetivaria. Ao compreender, o ouvinte/leitor, obrigatoriamente, emite uma resposta, apresenta sua contribuição para o enunciado, assume sua responsabilidade na interação,

transfere-se para o papel de falante/escritor. Se não houver reação, pode não ter havido compreensão.

A concepção de interação assumida pelo Círculo vincula-se às relações dialógicas e contempla a situação pessoal, social e histórica dos interlocutores e das condições materiais e institucionais que determinam o intercâmbio verbal da situação comunicativa. Conforme Ribeiro e Sacramento (2010), nesse contexto, a linguagem “[...] passa a ser concebida como imanentemente social. Isso não significa que ela exista à parte do sujeito e da história, mas *no* sujeito e *na* história, nas práticas cotidianas, nas ações intersubjetivas, ou seja, na inexorabilidade (ontológica) da constituição dialógica do sujeito e da sociedade” (RIBEIRO; SACRAMENTO, 2010, p. 11).

A linguagem em interação está vinculada ao sujeito e ao meio social e efetiva-se por meio de relações dialógicas que envolvem sujeitos situados histórica e ideologicamente.

Nessa ampla conjuntura, consideramos que o procedimento de ensino denominado Sequência Didática (SD) pode amparar um trabalho didático que promova a interação verbal. Por isso, na próxima sessão apresentamos nossas reflexões sobre esse procedimento de ensino.

3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM PROCEDIMENTO DE ENSINO

Para que o trabalho na sala de aula contemple a interação verbal, optamos por encaminhar o trabalho com o gênero *Regras de jogo* por meio de uma SD que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2001]), consiste em “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004[2001], p. 97). Trata-se de um procedimento de ensino que visa à superação da fragmentação dos conteúdos escolares. Elaborada a partir de um gênero selecionado e

direcionada por um Modelo Didático de Gênero (MDG)², possibilita um trabalho global e integrado que explicita os objetivos e as etapas a serem percorridas. Esse processo supera a unidade didática, pois viabiliza um trabalho integrado com as práticas discursivas e assimila os conteúdos ao garantir a continuidade das atividades.

O percurso para atender esse encaminhamento didático divide-se em vários módulos. Inicia-se com o módulo da *apresentação de uma situação* que visa a detalhar a necessidade de produção do gênero selecionado, sustentado por uma situação real de interação. Na sequência, acontece a *primeira produção* que se trata do momento no qual o aluno deverá produzir um texto respondendo à situação de interlocução apresentada e que subsidiará o professor quanto ao conhecimento prévio do aluno. Com base nessa avaliação diagnóstica, o professor consegue preparar sua intervenção por meio de outros *módulos*, atuando diretamente nas necessidades reais do aluno para potencializar seu desenvolvimento. E, finalmente, chega-se à *produção final*, na qual o aluno tem a oportunidade de revelar a sua aprendizagem, e o professor avaliar o processo de ensino/aprendizagem.

Esse procedimento didático foi, inicialmente, idealizado por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004[2001]), para o ensino de línguas na França. Posteriormente, foi adaptado para as realidades encontradas em diferentes partes do mundo, como, por exemplo, no Brasil, dadas as particularidades do sistema de ensino deste país.

As pesquisadoras Magalhães e Cristovão (2018) apresentam alguns modelos reconfigurados mediante diferentes pressupostos

² O MDG consiste em um processo investigativo sobre o gênero em estudo. A construção de um MDG, portanto, segundo pressupostos do ISD, possibilita a compreensão das características predominantes do gênero e destaca os aspectos que devem ser explorados em determinados níveis de ensino. Assim, o MDG “constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores e evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004[1997], p.82).

teóricos-metodológicos. Para as autoras, “A sequência didática de gêneros textuais foi expandida e reinterpretada de muitas formas, resultando em novos constructos com o próprio nome de sequência didática, bem como com outras possibilidades inclusive de nomenclaturas” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 33). Portanto, a necessidade de aperfeiçoamento da proposta para diferentes necessidades ou em razão de interpretações singulares geraram diferentes adaptações ao modelo inicial.

Dentre os modelos estudados por Magalhães e Cristovão (2018), destacamos os estudos de Miquelante *et al* (2017), que apresentam um modelo que pretende fugir de um esquema linear e assim “a ênfase se dá na dinamicidade do esquema, na possibilidade de idas e vindas no trabalho com o gênero e na necessária articulação entre as capacidades de linguagem nos diferentes módulos” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 39). Há, ainda, a proposição de Abreu-Tardelli *et al* (no prelo) que apresenta uma proposta ainda mais dinâmica do esquema inicial, a qual, “Na releitura dos autores, saltam aos olhos o movimento espiralado entre a produção inicial e final, perpassando por módulos de avaliação constantes” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 45). E, por fim, o modelo de Cristovão (2015), o qual considera que diferentes ferramentas mediam o processo de ensino e aprendizagem.

As autoras apresentam ainda outros modelos dentre os quais ressaltamos os estudos de Costa-Hübes (2008), que diante das dificuldades encontradas no trabalho com o Ensino Fundamental na região Oeste do Paraná, reorganizou a proposta de modo a contemplar outros elementos considerados essenciais para o ensino da Língua Portuguesa nessa fase da Educação Básica.

Ao estudar e aplicar essa metodologia no trabalho com gêneros discursivos em turmas do Ensino Fundamental, Costa-Hübes (2008) verificou a necessidade de adequação e apresentou uma proposta de adaptação em função dos alunos desse nível de ensino. A proposta consiste na *inserção de um módulo de reconhecimento do gênero contemplando a pesquisa, leitura e a análise*

linguística de modo a explorar os elementos constitutivos (conteúdo temático, estilo e construção composicional, conforme pressupostos bakhtinianos) antes da etapa de produção inicial.

Desse modo, nosso trabalho parte do modelo de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2001]), e incorpora as adaptações propostas por Costa-Hübes (2008). Portanto, consiste em uma proposta ampliada pelas concepções teóricas bakhtinianas que adota uma postura de trabalho firmada pela interação verbal.

3.1 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

A presente pesquisa inscreve-se no campo da Linguística Aplicada (doravante, LA), pois investigou problemas relacionados ao contexto da sala de aula. Segundo Moita Lopes (2006, p. 102), as pesquisas em LA precisam ter “como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial” (MOITA LOPES, 2006, p. 102).

A pesquisa desenvolveu-se em duas etapas: na primeira fase, como pesquisa diagnóstica, buscou investigar a relação dos sujeitos da pesquisa com o gênero estudado, tanto no que se refere aos procedimentos pessoais quanto, às intervenções externas; a segunda fase configurou-se como pesquisa-ação educacional que consistiu em investigar a nossa ação na condução do trabalho com o gênero *Regras de Jogo*, ao explorar a produção de enunciados, assim como as práticas de leitura e interpretação de textos desse gênero que já circulam socialmente.

O contexto da pesquisa foi um colégio estadual localizado em um município da região noroeste do estado do Paraná, com área de 361, 853 km², aproximadamente seis mil habitantes, segundo dados do IBGE (2010)³, e consta com trinta e nove anos de emancipação.

Os sujeitos da pesquisa foram aproximadamente 30 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental desse colégio. Segundo o

³ Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=412535>

Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, um número considerável de alunos egressos do 5º ano do Ensino Fundamental apresenta sérios problemas de adaptação no período de transição para o 6º ano, devido ao repentino aumento no número de professores e de disciplinas, com reflexos altamente negativos para aqueles que já vêm com dificuldades de aprendizagem, principalmente com a leitura e a escrita.

4. UMA PROPOSTA DE ENSINO COM O GÊNERO REGRAS DE JOGO A PARTIR DO PROCEDIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para que os alunos fossem confrontados com diferentes práticas de linguagem historicamente construídas, adotamos os gêneros discursivos como instrumentos de ensino, e a SD como um procedimento para o trabalho com o gênero *Regras de Jogo*. A pesquisa completa exigiu 74 aulas para a aplicação das atividades propostas, neste trabalho, apresentamos um recorte da SD com o gênero selecionado, embasada nas orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2001]) e nas adaptações de Costa-Hübes (2008) e discorreremos sobre sua aplicação, analisando aspectos significativos.

Considerando esse pressuposto teórico, a SD encontra-se dividida em 06 etapas, quais sejam: apresentação de uma situação de interação; seleção do gênero discursivo; reconhecimento do gênero selecionado; produção de texto; reescrita de texto e circulação do gênero.

4.1 APRESENTAÇÃO DE UMA SITUAÇÃO

Para a apresentação da situação de interação envolvendo o gênero *Regras de Jogo*, provocamos uma reflexão sobre as instruções que proferimos ou recebemos, no dia a dia, uma vez que somos sujeitos ativos e trocamos de papel constantemente no processo enunciativo: ora ouvimos, ora emitimos enunciados e buscamos respostas. Dessa mesma forma, também produzimos

enunciados instrucionais com a intenção de que o interlocutor execute uma ação. Essa reflexão inicial tem como propósito, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2001]) estimular os alunos a perceberem que precisam conhecer as etapas do trabalho de modo a contemplar a importância dos conteúdos para o aperfeiçoamento do uso da linguagem.

Com o intuito de mobilizar discussões a esse respeito, elaboramos e desenvolvemos uma atividade, por meio da qual os alunos produziram instruções para que os colegas as executassem.

Por meio dessa atividade, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre a importância da clareza e da informatividade na produção de uma instrução para que a ação do interlocutor seja a desejada, mas a discussão maior se deu ao redor do tipo de exigências que fazemos ao “outro” e que não desejamos executar. A partir da discussão instigada por essa atividade selecionamos o gênero discursivo a ser trabalhado.

4.2 SELEÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO

Apresentamos aos alunos o gênero discursivo selecionado para estudo – *Regras de Jogo* – e destacamos que esse é um dos gêneros disponíveis na sociedade cuja função é instruir o jogador, por meio de regras, para que possa executar o jogo. E como tal gênero chega até nós por meio de diferentes suportes e veículos de circulação, consideramos importante selecioná-lo para ser trabalhado sistematicamente. Explicamos que depois de seu reconhecimento, por meio de atividades variadas, teriam, como proposta de produção escrita, a criação de um jogo e a produção de suas regras. E, para garantir a sua circulação e interação com diferentes interlocutores, a escrita de suas regras seriam digitadas e editadas no serviço online *Issuu*⁴. Com esse sistema, os alunos

⁴ Issuu é um serviço online que transforma publicações impressas em publicações virtuais em forma de folders, revistas ou livros. Segundo o site do Grupo Abril, "O Issuu, serviço de publicação de livros e revistas na internet, tem como principal vantagem a sua interface, que se aproxima do estilo de folhear uma revista. As

poderiam carregar suas produções junto ao site, visualizar o resultado na forma de uma publicação de revista virtual e compartilhar com os interlocutores almejados.

Para o momento de socialização, a proposta foi que os textos deveriam circular por meio das redes sociais que se caracterizam como mídias informais que atingem um amplo público.

4.3 RECONHECIMENTO DO GÊNERO SELECIONADO

Esta etapa da SD refere-se a proposta de adaptação de Costa-Hübes (2008) que consiste na inserção de um *módulo de reconhecimento do gênero*. Segundo a autora, depois de apresentada a proposta de interação, o aluno é instigado a tornar-se pesquisador e buscar textos daquele gênero, ou seja, verificar, na prática, em que esfera encontram-se textos do gênero selecionado, em qual(is) veículo(s) circulam e em qual(is) suporte(s), buscando-os nos contextos de produção e de circulação. Efetuada a pesquisa, os textos são levados para a sala de aula para o desenvolvimento da próxima etapa: a leitura. Esse momento visa a levar os alunos a lerem diversos textos do gênero e refletirem sobre o seu contexto de produção, além de explorar o tema abordado pelo texto, atrelado ao contexto e sua construção composicional. Por fim, desenvolve-se atividades de análises linguísticas a partir dos textos lidos, interpretados e compreendidos com a finalidade de que os alunos compreendam o estilo do gênero. O estilo, então, explora as pistas deixadas pelo autor por meio das marcas linguísticas utilizadas para a construção do texto.

páginas são abertas em par, mantendo também, em muitos casos, os objetivos de design do criador do conteúdo. Além disso, ao passar o mouse na parte inferior das páginas, é possível visualizar pequenas amostras das folhas anteriores e das próximas, o que agiliza a localização visual do conteúdo. Outro ponto forte está na organização dos livros e revistas adquiridos pelo usuário, que são mostrados em estantes, com um visual bastante 'estiloso'. Disponível em <http://info.abril.com.br/downloads/webware/lissuu/> Acesso em 28/set/2015

Apresentamos a seguir (quadro 01) a proposta sistematizada pela autora:

Quadro 1: Proposta de adaptação para a sequência didática

1. APRESENTAÇÃO DE UMA SITUAÇÃO (necessidade / motivo de produção).
2. SELEÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL (tendo em vista o que se quer dizer, para quem, em que local de circulação...).
3. RECONHECIMENTO DO GÊNERO SELECIONADO (por meio de:)
 - a) Pesquisa sobre o gênero.
 - b) Leitura de textos do gênero, explorando e estabelecendo relações entre:
 - sua função social,
 - seu conteúdo temático,
 - sua estrutura composicional (características, tipologia predominante etc.),
 - seu estilo (análise linguística).
 - c) Seleção de um texto do gênero para um estudo mais específico:
 - de sua função social,
 - de seu conteúdo temático,
 - de sua estrutura composicional,
 - de seu estilo (análise linguística).
4. PRODUÇÃO DE TEXTO do gênero, tendo em vista a necessidade apresentada.
5. REESCRITA DE TEXTO produzido, com o objetivo de aproximá-lo, o máximo possível, de seus “modelos” que circulam socialmente.
6. CIRCULAÇÃO DO GÊNERO, tendo em vista o(s) interlocutor(es) definidos inicialmente.

Fonte: Costa-Hübes (2008, p. 289).

O módulo acrescentado (reconhecimento do gênero) consiste em reconhecer o gênero conforme circula na sociedade antes mesmo da primeira produção, explorando sua função social (por que foi/é produzido, por que, para quem, quando, onde, com que finalidade...), o conteúdo temático (o que geralmente se diz em textos desse gênero), a construção composicional (como são organizados os textos pertencentes a esse gênero, sua tipologia

predominante, características de constituição) e o seu estilo (marcas linguísticas e enunciativas).

4.3.1 Pesquisa sobre o gênero

Para o início efetivo do estudo do gênero selecionado, promovemos o reconhecimento de textos que circulam socialmente e que, muitas vezes, podem ser encontrados no próprio ambiente residencial.

4.3.2 Leitura de textos do gênero

A atividade inicial dessa etapa foi a leitura dos textos trazidos pelos alunos. Aqueles que os trouxeram leram-nos para os demais colegas e, em grupos, puderam desenvolver o jogo.

Uma vez que oportunizamos que todos socializassem seus jogos, ensinando suas regras, passamos para a atividade seguinte que consistia em estudar a dimensão social do gênero *Regras de Jogo*, nos apoiando nas reflexões de Volochínov/Bakhtin (1926) e Rodrigues (2001). Considerar a dimensão social do gênero é reconhecer a situação extraverbal que compõe o texto/enunciado ao compreender que o discurso é social e dialógico e se situa em determinada esfera da comunicação.

Para um reconhecimento consciente dessa dimensão, associamos a um trabalho de reflexão e pesquisa orientado por doze questões subjetivas que instigavam os alunos a refletirem sobre o horizonte temático, o horizonte espacial e temporal e o horizonte axiológico (RODRIGUES, 2001).

Quatro das questões buscaram explorar o horizonte temático do enunciado e questionaram sobre a função social do gênero *Regras de Jogo*, sobre seu conteúdo e propósito discursivo, além da situação social da qual se origina. Com relação a esse horizonte, nossas dificuldades consistiram em ajudar alguns alunos a compreenderem as questões e refletirem sobre como o gênero *Regras de Jogo* se configura na vida real.

Outras quatro questões referiam-se ao horizonte espacial e temporal, interrogavam sobre onde e quando são produzidos os textos do gênero *Regras de Jogo* e quais são as esferas de produção e circulação. Com relação a esse horizonte, as dificuldades concentraram-se no que se refere à esfera de circulação; as demais questões apresentaram respostas satisfatórias.

As últimas quatro questões reportavam ao horizonte axiológico e promoveram a reflexão sobre o papel social do autor de textos do gênero *Regras de Jogo* e sua atitude valorativa diante do jogo, sobre os possíveis interlocutores e suas respostas, e se os interlocutores podem interferir na configuração desse tipo de enunciado. Foram necessárias muitas explicações, com exemplos concretos, para esclarecermos a influência que o leitor ou ouvinte pode exercer sobre a produção do enunciado e que o projeto enunciativo do autor se configura inicialmente pela resposta que busca de seu interlocutor e, em função disso, o gênero discursivo é escolhido.

4.3.3 Seleção de um texto do gênero para estudo

Os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2010[1979]) circulam na sociedade favorecendo e particularizando os processos de comunicação social em cada campo de atividade humana. Alguns deles dominamos naturalmente; porém, outros, carecemos de aprendizagem. Por isso, o universo escolar precisa ensiná-los e, por meio deles, incitar o refinamento da competência de leitura e escrita dos alunos. O gênero *Regras de Jogo*, embora pertença também ao universo infantil, nem sempre consegue ser lido e compreendido pelas crianças e, nesse sentido, a prática pedagógica pode contribuir.

Consideramos que a leitura compreensiva de textos do gênero *Regras de Jogo* apenas se concretiza na execução do jogo e, por isso, não pode ser separada do ato de jogar. As regras utilizadas nessa etapa pertenciam aos jogos *Monopoly*, *Identidade Secreta*, *War e Imagem & Ação*, *Detetive* e *Banco Imobiliário*.

Em um primeiro momento, os alunos, divididos em grupos, receberam um jogo para o contato informal, ou seja, para jogarem aleatoriamente, sem cobrança de nossa parte.

Após esse momento, o gênero passou por transposições didáticas (PIETRO; SCHNEUWLY, 2014[1998]), de modo que se tornou objeto de ensino e aprendizagem. E a partir dessa didatização, passamos a explorar a dimensão verbo-visual do gênero (RODRIGUES, 2001; ACOSTA-PEREIRA, 2012), por meio do conteúdo temático, construção composicional e estilo.

A dimensão verbal-visual articula-se à dimensão social, especialmente pelo conteúdo temático que é orientado pelo projeto de dizer do locutor. A situação social na qual se insere o enunciado e os interlocutores interfere na apresentação do tema, nas escolhas estilísticas e na composição do enunciado. Essa dimensão explora a materialidade linguística do texto, considerando as relações dialógicas estabelecidas e a atitude responsiva almejada.

Iniciamos com atividades que se referem ao conteúdo temático, visando propiciar ao aluno a compreensão de que o tema do enunciado é único e não repetível; por isso, precisa ser analisado cuidadosamente em suas especificidades, pois se relaciona ao projeto de dizer do enunciadador. Ao estudarmos o conteúdo temático, exploramos o contexto de produção, o que faz com que o aluno reflita sobre o entorno do texto e atente para a função social do gênero. O contexto remete ao autor, às condições de produção e aos interlocutores visados com seus posicionamentos valorativos e, ainda, situa o texto/enunciado no tempo e no espaço, de modo que o aluno possa relacionar o trabalho na escola com a atuação nas diferentes práticas sociais.

Consideramos que a maior parte dos alunos conseguiu compreender o conteúdo temático dos textos analisados. Esse aspecto não pode ser compreendido se não ultrapassarmos os limites linguísticos do texto. Então, as ações de investigação e reflexão sobre os elementos verbais e extraverbais contribuíram para o entendimento dos alunos. O tema somente pode ser

apreendido por meio da enunciação completa, pois é único e não pode ser repetido. O fato de cada grupo de alunos estudar as regras de um jogo diferente e depois partilhar os conhecimentos adquiridos ajudou-os a perceberem esse aspecto inédito do conteúdo temático.

A organização do texto também demonstra a situação concreta de comunicação, por isso, passamos a estudar o formato do gênero *Regras de Jogo*, ou seja, sua construção composicional (BAKHTIN, 2010[1979]).

De modo geral, a construção composicional foi o elemento melhor assimilado pelos alunos. Esse aspecto se vincula a estrutura formal do gênero, sendo o elemento mais estável, por isso mais perceptivo ao interlocutor. E como nos últimos anos, este tem sido o elemento mais explorado no ensino dos gêneros, é normal que os alunos tenham encontrado mais facilidade para identificá-lo. De acordo com Rodrigues (2014), o fato de os professores estarem ainda trabalhando exclusivamente com a estrutura do gênero se dê pelo fato de que “[...] a escola reinterpreto a noção de gêneros e seu papel nas aulas de LP a partir do discurso e da práxis da tradição escolar” (RODRIGUES, 2014, p. 49), por isso, muitos professores permaneceram com uma compreensão estruturalista da linguagem e, assim, nas aulas de LP, muitas vezes ocorre “[...] a prevalência do ensino conceitual dos gêneros e do ensino classificatório dos textos do gênero [...] o gênero é visto como modelarmente, cabendo ao aluno seguir o modelo” (RODRIGUES, 2014, p. 51), o que, segundo a autora, gera um ensino desvinculado da noção de interação, projeto de dizer e enunciado.

Para o trabalho com o estilo, optamos por explorar um mesmo exemplar do gênero com toda a turma. Nesta etapa da SD, o objetivo foi estudar as marcas linguísticas do texto, refletindo sobre suas implicações na constituição do gênero. O exemplar selecionado para esse estudo foi as *Regras do jogo Detetive* da Estrela. Os alunos foram instigados a refletir sobre as escolhas linguísticas e enunciativas realizadas pelo autor para compor o texto/enunciado. Essas escolhas se dão em função do gênero, mas

também de acordo com a situação de interação que suscita o enunciado. O autor, dentro dos limites estabelecidos pelo gênero, também apresenta seu estilo individual, o que também foi analisado pelos alunos.

As questões para o trabalho com o estilo envolveram a multimodalidade, escolhas lexicais, pontuação, pronomes, vocabulário, modo verbal imperativo, conjugação perifrástica, coesão sequencial, coesão referencial, tipos de linguagem e relação autor/leitor.

No tocante à compreensão do estilo do gênero, consideramos que, de um modo geral, os alunos conseguiram perceber como se constrói as *Regras de Jogo*. No entanto, esta foi a etapa na qual apresentaram mais dificuldades e incompreensões. Como o estilo é o componente que determina os recursos linguísticos, enunciativos e discursivos, apropriados para retratar a realidade, requer conhecimentos sobre os elementos linguísticos e a reflexão sobre o seu emprego no texto. Portanto, ele interfere tanto na materialidade do texto quanto na situação concreta de interação, uma vez que, segundo Bakhtin (2010[1979]), o estilo está diretamente ligado a determinadas unidades temáticas e composicionais, comprovando, assim, a indissolubilidade dos elementos constituintes do gênero para que a língua cumpra sua função comunicativa como um todo.

Todavia, concluímos que abordamos muitos conteúdos nesse módulo da SD, já que o texto selecionado exigia, porém alguns precisavam de mais tempo para uma exploração maior. Muitos dos conteúdos que tratamos como uma revisão ou recapitulação pareceram completamente estranhos aos alunos, especialmente no que se refere ao estudo da coesão.

No entanto, o comprometimento e a dedicação de cada aluno promoveram avanços surpreendentes quanto à compreensão do texto, das questões e da elaboração das respostas, uma vez que, na maioria das atividades encaminhadas o número de respostas satisfatórias foi sempre superior.

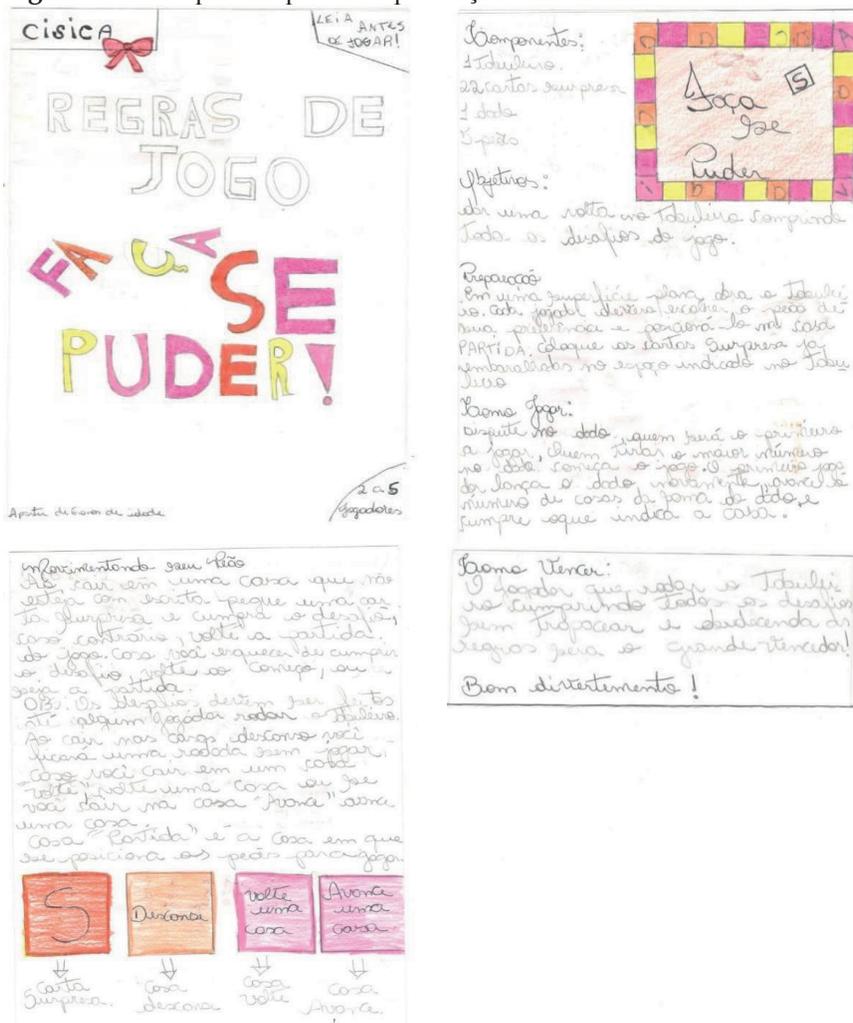
4.4 PRODUÇÃO DE TEXTO

Após finalizarmos as atividades de leitura e de análise linguística, iniciamos o processo de produção escrita, procurando sempre manter o diálogo entre as atividades desenvolvidas e as concepções teóricas estudadas. Os alunos foram estimulados a inventarem seus próprios jogos para posteriormente produzirem suas regras.

No comando de produção, procuramos orientar, de forma breve, a produção de um texto escrito que considerasse o contexto extraverbal e o discurso verbal (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929]; VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1926; RODRIGUES, 2001) do gênero *Regras de Jogo*

Selecionamos, para análise, o texto de um dos grupos.

Figura 01: Exemlar da primeira produção dos alunos.



Fonte: Arquivo pessoal.

Entendemos que o grupo atendeu ao comando de produção, uma vez que escreveu instruções sobre como desenvolver o jogo produzido por eles. Quanto ao gênero solicitado – *Regras de Jogo* – e sua dimensão social e verbo-visual, conforme trabalhado nas atividades de leitura, constatamos que o texto alcançou um nível satisfatório, uma vez que o texto desempenha a função social de

ensinar como se desenvolve um jogo; tem o propósito discursivo próprio desse gênero; apresenta uma atitude valorativa positiva com relação ao jogo; destina-se a jogadores (a partir de 6 anos); apesar de originar-se na esfera escolar, tem as características dos jogos que são produzidos na esfera comercial; está adequado para circular na esfera lúdica e resultou de uma situação social de busca de diversão – um jogo de tabuleiro – portanto, o texto atende aos principais aspectos do gênero quanto a essa dimensão. Além disso, os autores assumem o papel social de instrutores e esperam uma atitude responsiva dos interlocutores, ou seja, que consigam jogar.

No que se refere aos elementos constitutivos do gênero, observamos que o envolvimento com a temática fica bem evidente em frases que se dirigem diretamente aos jogadores, orientando suas ações, como em *“Dispute no dado quem será o primeiro a jogar”*, o que deixa clara a finalidade do texto e estabelece uma situação de interação com os possíveis jogadores. Apresenta também: o objetivo do jogo, *“Dar uma volta no tabuleiro cumprindo todos os desafios”*; as ações necessárias para desenvolver o jogo, *“Avance o número de casas da soma do dado e cumpra o que indica a casa”*; para vencê-lo, *“... rodar o tabuleiro cumprindo todos os desafios”*; e, ainda, conclui com uma frase de motivação, *“Bom divertimento!”*, extraída das amostras de textos estudados. O autor se coloca como quem instrui diante do tema, no caso, o jogo *Faça se puder*. Aproxima-se da linguagem cotidiana *“... cumprindo todos os desafios sem trapacear e obedecendo as regras será o Grande Vencedor!”* e apresenta interdiscursos com outros jogos de tabuleiros como em *“Movimentando seu peão”*.

A construção composicional evidencia-se por meio do nome do jogo em destaque na primeira página, abaixo do título *“Regras de jogo”*. O texto apresenta, ainda, conforme é comum em textos do gênero, a idade mínima e o número de jogadores, e o slogan da empresa que o produziu – CISICA. Divide-se em tópicos: *componentes, objetivos, preparação, como jogar, movimentando seu peão e como vencer*, aproximando-se dos textos estudados. E, finalmente,

a sequência discursiva predominante é a injuntiva, uma vez que visa a instruir o leitor, como percebemos na frase “*avance o número de casas da soma do dado e cumpra o que indica a casa*”.

E com relação ao estilo adotado pelos autores, em função de o gênero cumprir seu propósito comunicativo, podemos dizer que corresponde à proposta de produção, pois os autores desenvolvem uma linguagem mais simples a fim de garantir a compreensão do interlocutor; utilizam o modo verbal imperativo (*coloque as cartas...*); apresentam frases curtas, em sua maioria afirmativa, embora seja possível observar a ausência de alguns sinais de pontuação; dividem o texto em parágrafos; recorrem, predominantemente, aos substantivos concretos (*tabuleiro, carta, jogo, casa...*); utilizam mecanismos de coesão sequencial (*caso, ou seja...*); e não há repetição de palavras ou expressões que prejudiquem a compreensão do texto. No entanto, especialmente no tópico “*Movimentando seu peão*”, as instruções não são claras e faltam informações para garantir a execução do jogo, portanto, alguns aspectos de coerência ainda precisam ser aprimorados. Utilizam-se de letras destacadas nos tópicos e empregam a linguagem verbal e visual para apresentar as instruções. Usam da informalidade (*você*) para se referir aos jogadores como se fossem os amigos com quem estão jogando.

Enfim, avaliamos que esse grupo de alunos correspondeu aos nossos propósitos de trabalho com o gênero e compreendeu muito bem a função social da escrita naquele contexto de produção. Ressaltamos que o texto produzido por esse grupo de alunos representa a maioria dos textos produzidos após o módulo de *Reconhecimento do gênero*.

Entendemos que as atividades de leitura foram essenciais para que os alunos produzissem seus textos dentro do gênero trabalhado. O módulo de *Reconhecimento do Gênero*, dentro da SD, conforme proposto por Costa-Hübes (2008), promove o entendimento da dimensão social e verbo-visual do gênero em estudo, uma vez que estimula a pesquisa e o contato com textos do gênero na esfera social na qual circula; a leitura de exemplares do

gênero; e reflexão sobre o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo antes de produzi-lo. Se nosso trabalho com a SD fosse interrompido nessa fase da produção inicial já teria oferecido um grande crescimento aos alunos. Portanto, a primeira versão do texto escrito, realmente apresenta o conhecimento do aluno e os aspectos que ainda carecem ser trabalhados.

4.5 REESCRITA DE TEXTO

O processo de reescrita perpassou três etapas. Na primeira etapa, os alunos revisaram e reescreveram os textos a partir de uma lista de constatações (GONÇALVES, 2013); na segunda, desenvolveram atividades de reescrita, elaboradas a partir de uma Tabela Diagnóstica (COSTA-HÜBES, 2012); e, finalmente, na terceira etapa, realizaram a reestruturação coletiva e a escrita da última versão do texto manuscrito.

A Tabela Diagnóstica, conforme consta em Costa-Hübes (2012), consiste em um instrumento essencial para que o professor consiga ter uma visão ampla dos problemas e dos avanços de toda a turma, uma vez que a tabela procura abordar os elementos constitutivos do gênero e da situação social de produção, as marcas linguísticas do texto e os aspectos ortográficos.

Por conseguinte, analisamos cada um dos textos produzidos e fomos elencando na tabela os problemas por nós diagnosticados e constatamos que as dificuldades quanto ao grau de informatividade e a pontuação estavam presentes em todos os textos. Então, decidimos que deveríamos abordar esses problemas por meio de outras atividades de reescrita. Observamos, ainda, que, com relação ao gênero e à situação de produção, apenas um texto apresentou problemas, o que significa que as atividades de leitura foram eficientes ao explorar os elementos constitutivos do gênero.

As atividades propiciadas pelos módulos de reescrita contribuíram para que os alunos revisassem mais uma vez seu texto e reescrevessem a terceira versão. Os alunos demonstraram uma preocupação maior com a compreensão do interlocutor e

também com a maneira de se relacionar com o leitor. A compreensão do interlocutor foi discutida diversas vezes nas aulas, pois os textos iriam circular nas redes sociais e, por isso, precisariam ser muito claros e coerentes, já que os autores não estariam próximos aos leitores para esclarecer as possíveis dúvidas. Observamos avanços importantes na colocação de sinais de pontuação e na ampliação das informações, conforme demonstrado na figura 02.

Figura 02: Reconfiguração textual realizada pelos alunos a partir do trabalho com os módulos de reescrita

Reescrita

- Desenhe o quadro e o jogo no quadro de reescrita em lugares que o jogo queira muito.
- Coloque um bloco que ligue e de preferência que seja leve.
- Você deve escolher os 2 primeiros jogadores para jogar, eles devem se posicionar no quadro um de cada lado, até qual dos dois irá começar o jogo.

Reescrita

- Desenhe a quadra em um lugar plano e retado, exemplo 20m x 30m, quadra, mas não é o preferido na escola. Os corredores da quadra são 7m por 3m, desenhe a quadra deixando cada lado da quadra com 3,5m por 3m.
- Coloque no final de cada quadra um poste com 2,5m para o jogador.
- Coloque a rede no meio dos dois postes, como base para o jogo, o jogo é jogado no meio da quadra, cada jogador tem sua própria rede.
- Coloque um bloco que ligue e que seja leve.
- Você deve escolher os 2 primeiros jogadores para jogar, eles devem se posicionar no quadro um de cada lado, até qual dos dois irá começar o jogo.
- Você deve escolher os 2 primeiros jogadores para jogar, eles devem se posicionar no quadro um de cada lado, até qual dos dois irá começar o jogo.

Fonte: Arquivo pessoal

A fase de reescrita foi essencial para que os alunos apreendessem a função social da escrita e assumissem seu projeto de dizer dentro de uma situação concreta de interação, pois corroboramos com Menegassi, quando ele afirma que é fundamental que o aluno “realize um processo ativo e contínuo de reestruturação de seu dizer em busca da adesão ao jogo enunciativo que se procura estabelecer, principalmente quando se trata da linguagem escrita” (MENEGASSI, 2011, p. 106). Assim, toda a reflexão desenvolvida nessa etapa motivou-se pelo desejo de que os interlocutores compreendessem as instruções apresentadas, o que exigiu adequações linguísticas e discursivas. Portanto, a reescrita é um importante momento de reflexão sobre a escrita e sobre o processo de autoria, constituindo, assim, um momento ativo e consciente de ensino e aprendizagem de usos reais da língua.

4.6 CIRCULAÇÃO DO GÊNERO

Os textos foram digitados e organizados pelos alunos e posteriormente foram editados por meio do site ISSUU⁵ o que oportunizou o trabalho com as mídias digitais.

A turma decidiu que na edição do texto seriam utilizadas as fotos dos jogos produzidos por eles e assim os próprios alunos fotografaram seus jogos e editaram as imagens. Apresentamos, a seguir (figura 03), um dos modelos editados.

Figura 3: Regras do jogo *Fuuty volei* editadas para a publicação

FUUTY VOLEI

REGRAS DO JOGO

Idade adequada: 9 a 16 anos
Quantidade de jogadores: 3

PREPARAÇÃO:
*Você deve ter uma bola de vôlei ou de futebol de campo, pois a bola é o principal instrumento do jogo;
*Reúna 3 amigos para jogar;
*Um deve ficar no gol e dois devem ficar em frente ao gol para receber e chutar a bola, mas não podem ficar muito perto do gol.

COMO JOGAR:
O jogo deve iniciar com a bola nas mãos do goleiro para que ele possa jogar a um dos jogadores que está na frente do gol. O jogador, que receber a bola primeiro, deve jogá-la de manchete para o jogador que está ao lado. O jogador ao lado deve conseguir chutá-la para o gol antes que ela caia no chão. Os jogadores que estão na frente do gol devem estar um ao lado do outro, porém com aproximadamente um metro de distância entre eles.

REALIZAÇÃO:
Você deve reunir 3 amigos em uma quadra de futsal para jogar.

OBJETIVO DO JOGO:
Ganhar o jogo fazendo mais gols do que o adversário e principalmente que você se divirta.

ANTES DE JOGAR:
Você deve se preparar bem, treinando manchete e chute ao gol, pois o jogo não é fácil, precisa de habilidade com os braços e os pés.

LEGENDA

- GOLEIRO: defende o gol e joga a bola para os jogadores.
- JOGADOR I: recebe a bola do goleiro com uma manchete e a joga para o outro jogador.
- JOGADOR II: recebe a bola do jogador I e deve chutá-la para o gol sem deixar cair no chão.

DICA: os jogadores I e II devem revezar na manchete para um dos dois jogadores ganhar e para cada um chutar ao gol.

⁵ Disponível em <https://issuu.com/>



Fonte: Arquivo pessoal.

Após a publicação no site ISSUU, os alunos criaram uma página no Facebook⁶ para a divulgação das regras produzidas com o nome de *Diversão garantida*. A figura 04 (a seguir) demonstra a página na rede social:

Figura 4: Página criada no Facebook para a divulgação das regras produzidas pelos grupos



Fonte: Arquivos pessoais.

⁶ Página *Diversão garantida*, disponível em <https://www.facebook.com/Divers%C3%A3o-garantida-273446202995674/?fref=ts>.

A possibilidade de utilizar os meios tecnológicos para a divulgação dos trabalhos foi o grande incentivador do processo da SD, uma vez que os alunos tinham um interlocutor definido para suas produções que consistiam em um meio que eles utilizam amplamente – as redes sociais. Além disso, a possibilidade de edição e publicação no site ISSUU estimulou amplamente a criatividade e o entusiasmo dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral, os alunos foram muito receptivos e não demonstraram desânimo nem recusaram nenhuma atividade; pelo contrário, entusiasmavam-se a cada nova etapa, e nos esperavam na porta da sala de aula com a seguinte questão: *“o que vamos fazer hoje, professora?”*. Entendemos que essa motivação se deva à diversificação das atividades realizadas e ao uso das tecnologias para a divulgação dos trabalhos produzidos.

O procedimento didático adotado para a realização dessa pesquisa, a SD, confirmou-se adequada para atender às necessidades dos alunos do Ensino Fundamental. Além de ser um procedimento sistemático aliado à teoria, demonstrou-se, ainda, flexível para se adaptar às necessidades que vão surgindo durante o processo de aplicação.

Ressaltamos, portanto, a importância de um trabalho sistemático, planejado em torno de um gênero discursivo e que envolva as condições de compreensão e produção de enunciados. Isso propicia um exercício de reflexão acerca dos elementos constitutivos do gênero e o reconhecimento de sua função social, além de provocar reflexões sobre as normas linguísticas utilizadas nas diferentes situações de uso da linguagem. Além disso, comprovamos, na prática, que o procedimento da SD realmente propicia a aprendizagem, por isso é um procedimento viável que deve ser utilizado, especialmente, no ensino fundamental. Portanto, constatamos, assim como afirma Costa-Hübes, que “o resultado positivo no processo ensino/aprendizagem da língua

portuguesa depende muito da definição e implementação de uma metodologia apropriada à teoria adotada como orientadora para o ato de ensinar” (COSTA-HÜBES, 2009, p. 143). Segundo a autora, isso significa um planejamento de ensino organizado a partir de clareza teórica e objetivos definidos, conforme desenvolvemos nesse trabalho.

Podemos afirmar, então, que o trabalho com o gênero discursivo *Regras de Jogo* promoveu o desenvolvimento dos alunos e o aprimoramento de suas competências linguístico-discursivas, uma vez que estavam inseridas em situações reais de interação verbal.

6. REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R. *Gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda*. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. (1979). *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

COSTA-HÜBES, T. C. *O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa*. Londrina, 2008, 308 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina - PR, 2008.

COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões linguísticas sobre metodologia e prática de ensino de língua portuguesa. *Revista Confluências*, Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português, Nº 35/36, p. 129-146, Rio de Janeiro, 1º sem./2009.

COSTA-HÜBES, T. C. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. *Work. Pap. Linguíst.*, vol. 13, nº 3, p. 01-20, Florianópolis, out.dez, 2012.

COSTA-HÜBES, T. C. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Orgs.). *Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade*: São Paulo: Pontes Editora, 2014. p. 13-34.

CRISTOVÃO, V. L. A Genre-Based Approach Underlyng Didatic Sequences for the Teaching of Languages. In: Natasha Artemeva; Aviva Freedman (org.). *Genre Studies Around the Globe: beyond the three traditions*. 1 ed. San Bernardino, CA: Inkshed Publications, 2015, v. 1, p. 403-452.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1996). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2001). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-147.

GONÇALVES, A. V. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIN, M. *Interação, gêneros e letramento: a (re) escrita em foco*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. *Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MENEGASSI, R. J. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIN, M. *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Introdução. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 86-107.

PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. (1998). O modelo didático do gênero: um conceito de engenharia didática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 51-82.

RIBEIRO, A. P. G.; SACRAMENTO, I. Mikhail Bakhtin e os estudos da comunicação. In: RIBEIRO, A. P. G. (Orgs.). *Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 9-34.

RODRIGUES, R. H. *A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (re) discutindo o tema. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Orgs.). *Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade*. São Paulo: Pontes Editora, 2014. p. 35-56.

SCHNEUWLY, B.; D. J. (1997) Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. *Línguas & Letras*. ISSN: 1517-7238, vol. 10, nº 18, p. 113-128, 1º sem. 2009.

VOLOCHÍNOV, V. N.; BAKHTIN, M. *Discurso na Vida e Discurso na Arte* (sobre a poética sociológica). Trad. De Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

VOLOCHÍNOV, V. N. (1930). *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução de João Wanderley Geraldi. Supervisão da tradução: Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

Capítulo 6

A PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RESENHA DE FILME NO CONTEXTO DO CAMPO: ANÁLISE DA DIMENSÃO VERBAL

Cláudia Valéria Doná Hila
Vinicius da Silva Zacarias

1. INTRODUÇÃO

A prática da produção textual escrita no contexto do campo é desafiadora por diversas razões, que vão desde a falta de políticas públicas eficazes voltadas a esse segmento, a carência de materiais didáticos adequados a esse contexto, a dificuldade de escrever dos alunos, decorrente de anos de escolarização precária, até o desafio de permanecerem na escola, tendo em vista que a maioria prefere trabalhar a estudar, a fim de sobreviverem, já que muitas famílias desistem do campo e migram para cidades circunvizinhas, em busca de uma vida melhor, o que causa uma evasão acentuada nas escolas rurais.

Um dos avanços mais significativos, em relação às ações governamentais que objetivam integrar os cidadãos camponeses nas práticas sociais letradas, foi a publicação da Resolução CNE/CEB nº. 02, de 28 de abril de 2008, que trata “das diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica do Campo” (BRASIL, 2008, p.06). Embora o documento seja um avanço, na medida em que reconhece as peculiaridades desse contexto, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) aponta, ainda, algumas das dificuldades, enfrentadas pelos

educadores do campo: - a precariedade das instalações físicas; - a dificuldade de acesso dos professores e dos alunos à escola; - a falta de professores capacitados para enfrentar as dificuldades dos alunos; - a ausência de assistência pedagógica nas escolas; - a falta de materiais didáticos adequados; - a falta de atualização das propostas pedagógicas; o predomínio de salas multisseriadas com baixo rendimento e a evasão escolar (BRASIL, 2007).

No caso da produção textual escrita, é notório que os principais problemas enfrentados pelo professor de língua portuguesa se dão tanto em relação ao desconhecimento dos alunos acerca de inúmeras práticas sociais, nas quais a escrita é solicitada, como também em relação ao seu baixo desempenho linguístico, uma vez que, por estudarem em salas multisseriadas, que envolvem alunos de diferentes séries, de distintas comunidades e idades, possuem grandes dificuldades para contextualizar as explicações e as instruções dos professores, que, por sua vez, não conseguem atender a demandas tão diferenciadas de níveis de desenvolvimento da sala (cf. VYGOTSKY, 1984). Além disso, como consequência de conjunturas políticas, educacionais e econômicas, os materiais didáticos disponíveis não foram idealizados pensando nessa comunidade escolar, em seu contexto e em suas necessidades.

Regra geral, o material didático adotado pelo estado de São Paulo, contexto dos dados deste capítulo, para o trabalho com a prática da produção textual, com as séries finais da Educação Básica, ancora-se, fortemente, na concepção de escrita voltada ao estudo da língua e de sua estrutura, desconsiderando a natureza social e extralinguística da linguagem (ZACARIAS, 2019). Nesse contexto, a escrita é, ainda, pretexto para que o professor ensine a gramática normativa, desconsiderando a natureza da linguagem e do enunciado. Soma-se a isso a dificuldade de os professores terem uma formação continuada que os ajudem a compreender as especificidades teórico-metodológicas envolvidas no processo da escrita, visto que as ações formativas, em geral, são conduzidas pelo estado de forma independente, utilizando os próprios

professores da rede, muitas vezes, sem formação suficiente, para implementá-las, ao invés de estabelecer parcerias, por exemplo, com as universidades.

Diante desse cenário, esse capítulo apresenta resultados de uma pesquisa-ação, desenvolvida em um 9º ano, em torno da prática da produção textual, no contexto do campo, vinculada ao Mestrado Profissionalizante em Letras (Profletras), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), realizada entre 2017 e 2018, período no qual o professor-pesquisador atuava na rede estadual paulista, ministrando aulas em uma escola rural. Diante disso, nosso principal intuito é discutir os resultados da produção textual de um aluno, tendo em vista sua produção inicial (PI) comparada a sua produção final (PF), desenvolvidas por meio da implementação de um Projeto Didático de Gênero (PDG) (GUIMARÃES; KERSCH, 2012,2014), com o gênero resenha de filme, a partir de um tema gerador – a superação, considerando, para este capítulo, como recorte necessário, o trabalho apenas com a dimensão verbal do enunciado.

A pesquisa encontra-se norteadada pela concepção dialógica da linguagem, fundamentada pelas proposições do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2010) estudadas, também, por pesquisadores nacionais (RODRIGUES, 2001; ACOSTA-PEREIRA, 2014) e orienta-se, ainda, por pesquisas na Linguística Aplicada, acerca da concepção de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016).

A fim de cumprir nosso objetivo, o capítulo está organizado em três seções: na primeira, discutimos a concepção dialógica e a escrita como trabalho; na segunda, trazemos a discussão sobre o funcionamento do gênero resenha de filme; na terceira, apresentamos a metodologia do trabalho, seguida das discussões e da análise de duas produções realizadas em momentos distintos do percurso por um mesmo estudante, e concluímos com as considerações finais.

2. CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM E A CONCEPÇÃO DE ESCRITA COMO TRABALHO

Os pressupostos teóricos da concepção de linguagem dialógica, embora tenham se popularizado para a comunidade docente da rede pública, no Brasil, devido a documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL,1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), são bem anteriores a isso e emergem por meio dos estudos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, que preconizam o caráter interativo da linguagem, como instância fundante da língua. Para esse grupo:

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2010, p. 218-219, grifos do autor).

Não é possível, portanto, nessa perspectiva, conceber a língua dissociada da vida social, pois ela só se realiza em situações concretas e reais de comunicação, o que faz do dialogismo um elemento constitutivo da linguagem, e envolve, sobretudo, a compreensão de que todo texto, enquanto enunciado concreto, precisa ser compreendido levando em consideração: - sua constituição sócio histórica; - suas condições de produção e de recepção, com seus participantes e suas axiologias; - bem como os propósitos comunicativos e os gêneros discursivos definidos para a interação.

O enunciado, portanto, entendido como uma unidade de comunicação discursiva, fundamenta-se pela sua dimensão verbal e social (cf. RODRIGUES, 2001), evidenciando, assim, a presença de seu caráter extraverbal, não sendo possível separá-lo de seu contexto de produção, sob o risco de se cair no trabalho com uma língua morta, ou, segundo Bakhtin (2003, p.264-265), o desconhecimento da natureza do enunciado, “redunda em

formalismo e em abstração exagerada, deforma a historicidade da investigação, debilita as relações da língua com a vida”.

A dimensão social do texto-enunciado, conforme Rodrigues (2001), remete aos seus elementos extraverbais e é composta “pela situação e pelo auditório do enunciado”(p. 23), dos quais fazem parte os seguintes elementos: (a) horizonte espacial e temporal; (b) horizonte temático; (c) horizonte axiológico, isto é, a atitude valorativa dos participantes. Acosta-Pereira (2014) atualiza essa dimensão para o trabalho com: (a) as condições de produção (campo, autoria, horizonte apreciativo-ideológico); (b) as condições de recepção (modos de publicação, situação imediata da interação) e (c) as condições de circulação do texto-enunciado (campo, interlocutor e horizonte apreciativo-ideológico, meios de circulação, espaços de circulação, tempo de circulação). Já a dimensão verbal, remetendo ao estudo de Rodrigues (2001), no qual nos baseamos para nossa análise, envolve o trabalho com o conteúdo temático, com as marcas de estilo e com a estrutura composicional do gênero.

Em relação ao conteúdo temático, Acosta-Pereira (2014) afirma que “o tema determina a seleção dos aspectos da realidade com os quais e a partir dos quais o gênero opera” (p.121), estabelecendo aquilo que deve ser dizível numa determinada situação de produção. O estilo, por sua vez, vincula-se à escolha dos recursos lexicais, fraseológicos, discursivos e gramaticais da língua escolhidos em função do próprio gênero, do campo e do interlocutor. Em se tratando da estrutura composicional, Costa-Hübes (2017) explica que se trata da orquestração e do acabamento do enunciado, levando em conta os participantes da interação. Entretanto, completa que não se trata de uma orquestração rígida, “haja vista que todo gênero se revela dentro de uma dimensão fluida e dinâmica, tendo em vista o próprio estilo do autor” (p. 283).

Considerar, portanto, a concepção dialógica da linguagem, como eixo norteador do trabalho com a linguagem, em sala de aula, envolve a compreensão do gênero discursivo como um

enunciado concreto, em sua dimensão social e verbal, que não se encontram simplesmente justapostas (se não por questões didáticas apenas), mas estão sempre numa situação de interação ininterrupta. Ao transpormos para a prática da produção textual escrita, se faz necessário compreender que precisamos pensar no ensino voltado ao trabalho efetivo com os gêneros discursivos, compreendidos em sua dimensão sócio histórica e verbal, a fim de levar nosso aluno a participar ativamente de práticas sociais reais, ainda mais, no caso de alunos do campo, que notadamente encontram-se em contexto de privação de vários direitos básicos, estando à parte do processo educacional.

Ao serem escolarizados, os gêneros discursivos, a exemplo da resenha de filme, trazem características do campo de origem, mas adaptam outras, refratando as ideologias e posições axiológicas dos que os constituem. Isso explica o caráter relativamente estável de cada gênero e a necessidade de o professor, ao propor a escrita de um determinado gênero, levar em consideração a maleabilidade do texto-enunciado que se molda às condições de produção nas quais está inserido.

Sobral (2009) esclarece que o gênero é uma categoria discursiva “da ordem do enunciado, não do texto ou da frase” (p.119), ou seja, sempre que proferimos algo ou escrevemos um texto, fazemos uso de um determinado gênero e, portanto, vinculamos essa produção a condições de produção para que ela seja efetivamente uma prática viva de linguagem. Exatamente por isso, a produção de qualquer gênero discursivo só se realiza considerando a natureza do enunciado concreto.

Pensar, portanto, a escrita a partir dessa natureza, conforme Geraldi (1997), no bojo dos estudos interacionistas, que alavancaram, posteriormente no Brasil, os estudos dialógicos, significa considerar que, para escrever, o aluno deve ter o que dizer (daí a relevância da prática da leitura que precede a escrita); deve ter uma razão para se dizer, ou seja, uma necessidade de expressão, deve ter um propósito definido; deve se dirigir a um interlocutor, considerar as características do gênero escolhido e

seu contexto de produção (definir estratégias do dizer). Além disso, é preciso considerar, conforme Bakhtin (2003), que todo gênero discursivo, como um enunciado concreto, está circunscrito em um contexto de produção e de recepção, fatores extralinguísticos que influenciam, sobremaneira, o produtor no momento da sua escrita.

Para Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), essa visão corresponde à concepção de escrita como trabalho, caracterizada como: (a) uma atividade composta por um processo contínuo de quatro fases, que ocorrem de maneira recursiva, a saber: planejamento, escrita, revisão e reescrita; (b) um processo no qual é possível admitir-se várias reescritas, até que o texto atinja nível satisfatório de adequação; (c) um trabalho que passa, necessariamente, pela prática da leitura.

Menegassi (2016), ao estudar mais detalhadamente sobre essa concepção de escrita, amplia e detalha suas características. Dos resultados de seus estudos, destaca-se que essa forma de abordar a atividade de escrita: (a) leva em consideração as condições de produção do enunciado; (b) compreende a escrita como um trabalho consciente e planejado; (c) torna o discente mais consciente a respeito do papel do interlocutor na escrita; (d) faz com que as alterações promovidas pelo discente em seu texto, no momento da revisão, constituam uma resposta ao dizer do outro (no caso, o professor ou um colega que atue como revisor) e (d) promove, no texto, mudanças que vão além de aspectos superficiais, melhorando sua organização, clareza, entre outros pontos que o tornem adequado ao gênero e tipologia produzidos. Acrescentamos, também, que, no caso do professor, o uso consciente dessa concepção: (a) obriga que ele também planeje as atividades de escrita a partir de suas etapas; (b) oportuniza integrar o trabalho com as práticas da leitura e da análise linguística; (c) determina que se faça a seleção do gênero a ser escrito, respeitando as necessidades da turma e suas motivações; (d) exige uma atenção especial para a seleção de textos que subsidiarão a prática da leitura; (e) implica no conhecimento da

natureza do gênero na situação de interação em que será mobilizado; (f) alavanca um trabalho com a escrita a ser desenvolvido por meio de projetos, oficinas ou outras ferramentais de caráter mais processual.

Ademais, é possível reconhecer os pressupostos da concepção de escrita como trabalho estão presentes no texto da BNCC (BRASIL, 2017), por exemplo, quando aponta, como orientações ao trabalho com a escrita, a análise das condições de produção do texto e a realização da produção textual em etapas (planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação), o que se comprova a partir dos excertos a seguir:

Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. (BRASIL, 2017, p.75)

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc (BRASIL, 2017, p.76).

À vista de todo o exposto, ressaltamos que a concepção de escrita como trabalho e o respeito à natureza do enunciado concreto, no âmbito da produção textual na sala de aula, permitem um melhor desenvolvimento tanto do discente, como do docente, enquanto usuários efetivos da língua, pois os conduzem a refletir sobre a necessidade de se considerar o trabalho com a escrita um processo, permeado por diversas possibilidades de enunciarem, de se posicionarem e responderem aos seus interlocutores. Além disso, no caso específico do aluno, leva-o a pensar em maneiras de adequar seu discurso a partir, não apenas de fatores linguísticos, mas considerando, também, os fatores extralinguísticos do enunciado, já

que “Na vida o discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação” (VOLOCHÍNOV, BAKHTIN, 1926, p. 7).

3. A DIMENSÃO VERBAL DO GÊNERO RESENHA DE FILME NO PDG EM SALA DE AULA

O gênero principal de nossa pesquisa, na função de objeto de ensino levado ao aluno do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola rural do interior paulista, foi a resenha de filme, escolhida pelo fato de que a sala, composta de 12 alunos: - desconheciam um cinema e, portanto, a prática social de assistir a filmes; - desconheciam o que era uma resenha de filme, muito embora esse gênero aparecesse de forma bastante fragmentada no material didático adotado pela escola.

O gênero resenha de filme pode ser compreendido como uma subclassificação do gênero resenha, que existe em vários campos discursivos, como literário, acadêmico, artístico, e, por fim, no campo cinematográfico. Na concepção de Monteiro (1998, p. 22), o ponto alto da resenha é a visão crítica de quem a escreve, “além de trazer o assunto devidamente resumido, este é acompanhado de uma análise, de uma visão crítica”. Essa visão é corroborada por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) ao explicarem que enquanto o resumo apresenta as informações de um texto-enunciado, as resenhas, por sua vez, trazem comentários e apreciações valorativas do resenhador.

Em nossa pesquisa, compreendemos a resenha de filme, tal qual proposto por Barros (2008, p. 55), como gênero no qual o autor se propõe a realizar uma apresentação do filme quanto a seus aspectos técnicos, “bem como —[...] a sumarização do enredo e a asserção valorativa de alguns aspectos da obra.”.

Antes de expormos nossa análise, apresentamos um quadro sinótico, que organizou nossas leituras sobre o gênero em pauta, em sua dimensão verbal. As fontes consultadas para subsidiar a

construção do quadro foram: Machado; Lousada; Abreu-Tardelli (2004), Barros (2008), Lima (2015) e Lima; Lima (2016).

Quadro 1: Características da dimensão verbal do gênero resenha de filme

CONTEÚDO TEMÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação sucinta das principais informações do filme. • Sumarização do enredo (fatos, personagens, cenas).
ESTRUTURA COMPOSICIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Protótipo do gênero (flexível) (a) título; (b) assinatura do autor; (c) imagens/fotos; (d) informações técnicas (em forma de tabela ou distribuídas ao longo do texto); (e) sumarização de aspectos principais do enredo do filme e avaliação do produtor do texto; (f) apreciação valorativa do produtor do texto sobre a obra/recomendação.
ESTILO	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo verbal predominante: Presente do Indicativo. • Escrita, geralmente, em terceira pessoa. • Uso de operadores lógico-argumentativos. • Uso de anáforas nominais e pronominais. • Uso de expressões modalizadoras apreciativas. • Uso de aspas para introduzir uma voz alheia, geralmente, precedida de um verbo <i>dicendi</i>. • Presença de sequências: <ul style="list-style-type: none"> (a) descritivas: apresentação da obra, descrições de personagens, espaços e apresentação das informações técnicas; (b) narrativas e explicativas: apresentação parcial do enredo e tema geral abordado pelo filme; (c) argumentativas: avaliação do produtor do texto sobre o filme.

Fonte: Adaptado de Zacarias (2019).

Ressaltamos que essa caracterização não possui caráter prescritivo, tampouco trata-se de um modelo absolutamente rígido para a produção do gênero, de forma que são admitidas variações em sua composição, a depender das condições de produção, como o querer-dizer do locutor, os interlocutores envolvidos e seus posicionamentos axiológicos, entre outros. Como inerente à própria definição de gênero discursivo, apresentada por Bakhtin (2003), os gêneros possuem estabilidade, mas ela é relativa, ou seja, eles admitem variações em seu conteúdo, estrutura e escolhas linguísticas, o que se estende, obviamente, para a resenha de filme.

4. UM OLHAR PARA O PERCURSO E OS RESULTADOS

Os dados do sujeito a ser analisado fazem parte de uma pesquisa de mestrado, aqui parcialmente apresentada¹, que envolveu 12 alunos do 9º. ano, com sérias defasagens de escrita.

Diante desse contexto, foi planejada uma ação para tentar modificar essa realidade: um projeto de produção textual envolvendo a temática superação e o gênero resenha de filme. Para parte das oficinas, selecionamos três filmes/vídeos que traziam essa temática². Em seguida, realizou-se a aplicação prática do projeto de intervenção em sala de aula, num período de 32 horas-aula, e, como última etapa, houve a reflexão sobre seus resultados, caracterizando, dessa maneira, o ciclo básico da pesquisa-ação (TRIPP, 2005).

¹ Este capítulo consiste em um recorte da dissertação de mestrado intitulada *Projeto didático de gênero resenha de filme no contexto do campo* (ZACARIAS, 2019), defendida junto ao Profletras-UEM e orientada pela Prof^a. Dr^a. Cláudia Valéria Doná Hila.

² Os vídeos trabalhos em sala foram: (a) A história e superação de Usain Bolt (A HISTÓRIA...,2016), (b) Lavrador larga a roça para estudar e se torna médico após 19 anos em MG (LAVRADOR..., 2017) e (c) Mãos talentosas: a história de Bem Carson (MÃOS..., 2009).

Como projeto de intervenção pedagógica, diante da situação de apatia dos discentes e das dificuldades no uso da escrita formal identificados, elegeu-se o Projeto Didático de Gênero - PDG (GUIMARÃES; KERSCH, 2012; 2014), por permitir que partíssemos de uma prática social, ou seja, levar nossos alunos a participarem de uma sessão de cinema, bem como pudéssemos fazer uma comparação entre uma PI e uma PF dos alunos

Quanto às etapas de um PDG, Lisboa e Marques (2014) apontam cinco fases principais:

(a) apresentação da situação de comunicação: apresentação do gênero e sua função social;

(b) produção inicial: produção de caráter diagnóstico;

(c) oficinas: visam desenvolver conhecimentos necessários à produção do gênero;

(d) produção final: nova produção após o trabalho com aspectos inerentes ao gênero foco das oficinas;

(e) avaliação e reescrita do texto: avaliação utilizando critérios construídos nas oficinas e reescrita.

No PDG de que trata este capítulo, especificamente, realizaram-se algumas adaptações ao ciclo apresentado, de forma que, antes da etapa de apresentação da situação de comunicação, pôde ser incluída a etapa de definição do tema gerador “superação”, tendo como base as observações do professor-pesquisador em relação à forma pessimista como os jovens alunos se posicionavam diante dos estudos e da escola e, após a avaliação e a reescrita, incluiu-se uma etapa para a digitação dos textos e para a escolha e acréscimo das imagens de cenas do filme, bem como para a preparação da exposição das produções à comunidade escolar, no evento que era organizado anualmente pela escola, denominado *Coquetel literário*, como forma de fazer as produções circularem socialmente, ainda que não nos meios de circulação originais da resenha, entretanto, o que foi possível ser feito no momento.

A produção inicial contou com a participação de 12 alunos e partiu de uma atividade que havia sido proposta pelo material

didático oferecido, na época, pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) e utilizado pela turma participante do projeto em suas aulas de Língua Portuguesa, denominado *Caderno do aluno* (SEE-SP,2014). A apostila propunha que os discentes assistissem ao filme *A lista de Schindler* (*Schindler's list*) (A LISTA..., 1993) e, em seguida, participassem de uma roda de discussão, a fim de compartilhar suas impressões sobre ele. O próximo passo seria a realização de pesquisas, na internet, em busca de opiniões sobre o filme, opiniões essas que deveriam ser classificadas em “opiniões apenas” ou “opiniões acompanhadas de justificativas”. Após isso, a proposta era que, através da leitura de alguns exemplares do gênero resenha de filme, fossem discutidas suas características, para, finalmente, partir-se para a produção de uma resenha fílmica.

A fim de preservar o caráter diagnóstico da atividade, a proposta do *Caderno do aluno* (SEE-SP, 2014) foi adaptada e propôs-se que os discentes realizassem a produção inicial logo após a roda de discussão, pois a intenção era verificar o nível de domínio da turma em relação ao gênero proposto como objeto de ensino.

Realizadas as produções iniciais, procedeu-se à análise dos textos, adotando categorias bakhtinianas quanto à dimensão verbal do enunciado: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Adotou-se, também, a categoria da dimensão social do gênero, para deixar a análise mais completa, embora não faça parte do recorte deste capítulo.

A análise das 12 (doze) produções iniciais, apontou que os discentes, de maneira geral, apresentavam comprometimento em todas as categorias definidas, em especial na parte gramatical. Optou-se, porém, por abordar de forma mais pontual, nas oficinas, os aspectos discursivos e contextuais do gênero, por julgar que trabalhar com os aspectos gramaticais demandaria um tempo maior do que aquele do qual se dispunha naquele contexto.

Foram propostas, então, uma série de cinco oficinas com intenção de auxiliar o grupo a obter um melhor domínio das características linguístico-discursivas da resenha de filme. Foram

elas: (a) Superando desafios (3 h/a); (b) Reconhecendo o gênero (3 h/a); (c) Entendendo a estrutura composicional de uma resenha (7 h/a); (d) Apenas uma questão de estilo (5 h/a) e (e) Produzindo uma resenha (14 h/a).

Na proposta de produção final, solicitou-se aos discentes que produzissem uma resenha a partir da apreciação do filme *Mãos talentosas: a história de Ben Carson* (*Gifted hands: the Ben Carson story*) (MÃOS..., 2009), o que foi feito após uma roda de discussão e a leitura de textos para ampliar a temática da superação. Após concluídas, as 11 (onze) produções³ foram, novamente, analisadas adotando as mesmas categorias utilizadas para a análise das produções iniciais. Os resultados evidenciaram um significativo desenvolvimento de todos discentes, no que tange ao domínio das características linguísticas e discursivas inerentes à resenha de filme, quando comparadas com as produções iniciais.

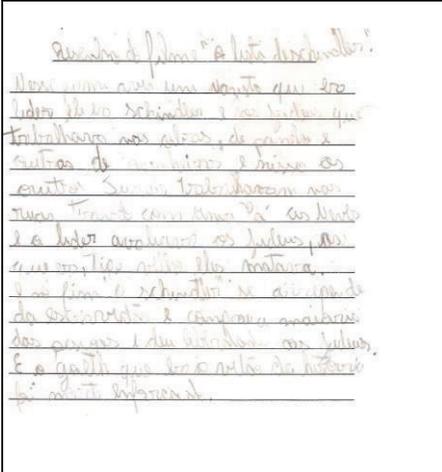
A seguir, apresentaremos a produção inicial (PI) e a final (PF) de um mesmo estudante⁴, para serem analisadas quanto a sua dimensão verbal (RODRIGUES, 2001), tendo como fundamentos os estudos dialógicos (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2010), bem como em textos científicos sobre o gênero resenha de filme: Machado; Lousada; Abreu-Tardelli (2004), Barros (2008), Lima (2015) e Lima; Lima (2016).

Primeiramente, apresentamos a produção inicial, que consta no Quadro 2:

³ No decorrer da aplicação das oficinas, um dos estudantes da turma foi transferido e não chegou a realizar a produção final. Por isso, o total de produções iniciais foi doze (12), enquanto o de produções finais foi onze (11).

⁴ A justificativa para escolha dos textos deste estudante em específico, e não de outro, foi o fato de ser ele um dos que apresentou maior evolução entre a produção inicial e final.

Quadro 2: Produção Inicial – PI

	<p style="text-align: center;">Resenha do filme “A lista de schindler”</p> <p>Nesse filme avia um Nazista que era lider ele era schindler e os judeus que trabalhava nas obras, de panela e outras de cozinheiras e nisso os outros Judeus trabalhavam nas ruas tirando com uma Pá as Neves e o líder avaliava os judeus, as que era, tipo velho eles matava e no fim o schindler se arrepende da escravidão e comprou a maioria das pessoas e deu liberdade aos judeus. E o goeth que era o vilão da historia foi morto enforcado.</p>
---	--

Fonte: Zacarias (2019, p.105).

Os resultados dessa produção, quanto aos aspectos que compõem sua dimensão verbal, conforme Quadro 3, foram:

Quadro 3: Análise da dimensão verbal da PI

DIMENSÃO VERBAL	CONTEÚDO TEMÁTICO	<p>A produção apresenta defasagem quanto ao conteúdo temático, uma vez que o discente não faz, em nenhum momento, uma apresentação do filme ao leitor, ou seja, não há qualquer tipo de menção ao ano de lançamento do filme, ao diretor ou ao(s) ator(es) principal(is). O texto sequer aborda a temática da obra: o nazismo na Alemanha. Uma possível explicação para isso é que, sabendo tratar-se de um filme muito conhecido, o estudante julga desnecessário trazer essas informações, imaginando que todos os aspectos supracitados já fazem parte do conhecimento prévio dos leitores. Ou, hipotetizamos, também, que o desconhecimento total do gênero possa explicar a ausência desses elementos.</p> <p>O estudante não vai além de mencionar algumas personagens e suas ações no filme, o que caracteriza uma tentativa de sumarizar o enredo da obra, que, no entanto, não é bem sucedida, uma vez que os fatos elencados são esparsos e não é possível perceber uma conexão dos mesmos com um projeto de dizer do locutor-estudante. Além disso, a produção foge do que é mais prototípico do gênero resenha de filme ao revelar o desfecho da trama (cf. BARROS, 2008).</p>
-----------------	-------------------	--

	ESTRUTURA COMPOSICIONAL	<p>Com relação à estrutura composicional, é possível perceber a presença de um título e da tentativa (mal sucedida) de realizar um resumo do enredo. Ressaltamos que não está evidente, no texto digitalizado, a assinatura do estudante para que não seja possível identificá-lo, mas, salientamos que a produção contava com sua assinatura.</p> <p>No entanto, outros elementos, como as informações técnicas referentes à produção, a avaliação/apreciação valorativa do produtor em relação ao filme, bem como a recomendação (ou não) da obra, não se fazem presentes, prejudicando, assim, a estrutura composicional da produção.</p>
	ESTILO	<p>Quanto aos elementos do estilo, a produção apresenta-se adequada apenas no que se refere à presença de anáforas pronominais e nominais (como em “<i>ele era schindler</i>” e “<i>o líder avaliava os judeus</i>”) e de sequências narrativas (na tentativa de sumarizar o enredo).</p> <p>Por outro lado, quanto aos demais aspectos o que se vê é que não há nenhuma ocorrência do presente com valor genérico e atemporal (LIMA, 2015) nas sequências narrativas. Também estão ausentes as sequências descritivas e explicativas, uma vez que o texto não faz uma apresentação inicial do filme, nem menciona seus aspectos técnicos. Como o sujeito-produtor não expõe sua apreciação valorativa em relação à obra, também não ocorrem sequências argumentativas e, conseqüentemente, as expressões modalizadoras apreciativas estão ausentes no texto.</p> <p>Outra defasagem refere-se ao uso quase que exclusivo do conectivo “e” para promover a união entre os períodos, além do uso da expressão exemplificativa “tipo”, característica da linguagem oral, como elemento coesivo, o que não atende ao nível de formalidade exigido pelo gênero resenha fílmica. Pelos fatores supramencionados, considera-se a produção deficitária quanto aos aspectos do estilo.</p>

Fonte: os autores.

O texto analisado, portanto, revela o desconhecimento pelo discente dos aspectos relativos à dimensão verbal do gênero resenha de filme, bem como daqueles relativos ao domínio do uso da língua de maneira adequada ao exigido pelo contexto, ou seja, o domínio da variedade formal da língua portuguesa. Após passar pelas sucessivas oficinas que fizeram parte do PDG, por duas reescritas, a produção final do aluno encontra-se no Quadro 4.

Quadro 4 : produção final 2 – PF 2

<p><u>Mãos talentosas - um filme inspirador</u></p> <p>O filme <u>Mãos Talentosas</u> - a história de Ben Carson, uma produção de Bruce Stein Erim Keating, Margaret Loesch, que foi lançado em 2009, com direção de Thomas Carter, conta sobre Ben Carson (Cuba Gooding Jr), que era um menino que teve dificuldades na escola e em sua casa com sua família, já que não vivia com seu pai e passava por dificuldades financeiras.</p> <p>Uma parte muito interessante que nos deixa comovidos é quando seus colegas de classe ficam rindo, zombando de sua cara porque ele tirava notas ruins, mais com a ajuda de sua Mãe, ele supera tudo isso. Valorizando seus estudos e os conselhos de sua Mãe ele passa a ser um bom aluno, ganha certificados e, com o tempo, ele se torna um bom Neurocirurgião.</p>	<p>Mãos talentosas: um filme inspirador</p> <p>O filme <u>Mãos Talentosas: A história de Ben Carson</u>, uma produção de Bruce Stein Erim Keating, Margaret Loesch, que foi lançado em 2009, com direção de Thomas Carter, conta sobre Ben Carson (Cuba Gooding Jr), que era um menino que teve dificuldades na escola e em sua casa com sua família, já que não vivia com seu pai e passava por dificuldades financeiras.</p> <p>Uma parte muito interessante que nos deixa comovidos é quando seus colegas de classe ficam rindo, zombando de sua cara porque ele tirava notas ruim, mais com a ajuda de sua Mãe, ele supera tudo isso. Valorizando seus estudos e os conselhos de sua Mãe, ele passa a ser um bom aluno, ganha certificados e, com o tempo, ele se torna um bom Neurocirurgião.</p> <p>O trabalho dos atores e do diretor foi muito bom, eles conseguiram desenvolver uma boa história e emocionar a todos que assistem.</p> <p>Essa obra transmite uma mensagem de que temos que superar os nossos desafios e nunca desistir dos nossos sonhos.</p> <p>Por isso, o filme é recomendado a todos aqueles que são apaixonados por histórias verdicas e emocionantes.</p>
<p><u>tem de que temos que superar os nossos desafios e nunca desistir dos nossos sonhos.</u></p> <p>Por isso, o filme é recomendado a todos aqueles que são apaixonados por histórias verdicas e emocionantes.</p>	

Fonte: Zacarias (2019, p.178-179).

Os avanços da produção final, em comparação à inicial são visíveis, conforme análise demonstrativa do Quadro 5.

Quadro 5 : análise da dimensão verbal da PF

DIMENSÃO VERBAL	CONTEÚDO TEMÁTICO	<p>A versão final produzida pelo estudante apresenta-se mais adequada do ponto de vista do conteúdo temático, visto que o texto se inicia com a apresentação da obra ao leitor, tanto em seus aspectos temáticos quanto técnicos. Além, disso, é possível perceber a sumarização do enredo no decorrer da resenha, como ocorre em <i>“Uma parte muito interessante que nos deixa comovidos é quando seus colegas de classe ficam rindo, zombando de sua cara porque ele tirava notas ruim (sic), mais(sic) com a ajuda de sua Mãe (sic), ele supera tudo isso[...]”</i>. Percebe-se, também, que, ao contrário da produção inicial, agora, os fatos escolhidos para serem comentados apresentam-se ligados a um projeto de dizer do estudante, ou seja, ele os escolhe por crer que são mais comoventes. Embora conte uma parte do final da história, isso não descaracteriza o texto como uma resenha, visto que o estudante não o conta por inteiro, pois a conclusão do filme não se limita ao fato de o protagonista tornar-se um neurocirurgião de sucesso.</p>
	ESTRUTURA COMPOSICIONAL	<p>Com relação à estrutura composicional, é possível considerar a produção como plenamente adequada, pois ela apresenta título, assinatura do autor (removida para impedir sua identificação), apresentação do filme quanto a seus aspectos temáticos e técnicos, realizada na introdução, ao mencionar que o filme trata da história de vida de Ben Carson e ao inserir informações como produtor, ano de lançamento, direção e ator principal da obra.</p> <p>No desenvolvimento, o discente faz a sumarização do enredo e a exposição de sua apreciação valorativa tanto em relação aos fatos apresentados quanto à obra em si (<i>“Uma parte muito interessante que nos deixa comovidos”; “O trabalho dos atores e do diretor foi muito bom.”</i>). Essa avaliação também fica perceptível no próprio título do texto <i>“[...] um filme inspirador.”</i> Além disso, o uso de expressões adjetivas como <i>“interessante”; “bom” “recomendado”</i> também colaboram para evidenciar o posicionamento do aluno-resenhista em relação ao filme. A resenha se encerra com uma recomendação do filme aos que são <i>“apaixonados por histórias verídicas (sic) e emocionantes”</i>, o que demonstra uma maior consciência a respeito da presença de um interlocutor a quem o enunciado visa atingir.</p>

	ESTILO	<p>Quanto aos elementos do estilo, a produção também se apresenta adequada, tendo em vista que contém expressões modalizadoras apreciativas, presentes no título e no decorrer do texto, por exemplo, no terceiro parágrafo, no qual se afirma que o filme é bom e emociona aos que o assistem.</p> <p>Outro aspecto que torna o texto adequado é a presença de sequências narrativas, argumentativas, descritivas e explicativas. Além disso, destaca-se o uso do presente com valor atemporal/genérico (LIMA, 2015) quando é feita a narração dos fatos do enredo (“[...]<i>mais[sic]</i> com a ajuda de sua Mãe[sic], ele <i>supera</i> tudo isso. Valorizando seus estudos e os conselhos de sua Mãe[sic], ele <i>passa</i> a ser um bom aluno, <i>ganha</i> certificados e, com o tempo, ele <i>se torna</i> um bom Neurocirurgião[sic].”).</p> <p>Destacamos, também, o uso das anáforas nominais e pronominais como elementos coesivos, como ocorre em “<i>é quando seus colegas de classe ficam rindo, zombando de sua cara porque ele tirava notas ruim</i>”, em que os pronomes são usados para retomar o protagonista Ben Carson, ou em “<i>Por isso, o filme é recomendado[...]</i>”, caso em que a expressão nominal destacada retoma o título do filme.</p> <p>Por fim, o texto também pode ser considerado adequado devido ao fato de que o estudante emprega operadores lógico-argumentativos para conduzir o leitor à compreensão de suas ideias e pontos de vista (<i>já que, mais[sic], por isso</i>).</p>
--	--------	---

Fonte: os autores.

Como ilustra a comparação entre a produção inicial e a final, o projeto cumpriu com sua finalidade de auxiliar os estudantes a dominar os aspectos que representavam dificuldades, quanto à dimensão verbal do gênero. Claro está que o trabalho com a reescrita foi fundamental para que as mudanças fossem realizadas, muito embora esse foco temático não fosse o do capítulo. De qualquer forma, o trabalho comparativo entre as produções decorre, sobretudo de um vasto processo, permeado pelas oficinas do PDG, pelas reescritas realizadas em sala de aula com o auxílio do professor, entre outros fatores.

Além disso, um fator relevante para essa transformação foi a volição do próprio aluno que, manteve-se responsivo às discussões e leituras, no decorrer das oficinas, acerca da

importância da criação de mecanismos para superar os obstáculos impostos pela vida, a fim de alcançar metas pessoais e profissionais, tema esse que gerou não apenas o projeto da pesquisa, mas, principalmente, a vontade do pesquisador em fazer com que seus alunos conhecessem, pela primeira vez, um cinema e participassem dessa prática.

De qualquer forma, a visível melhoria do texto do estudante, em sua dimensão verbal, atesta que, quando se toma a escrita como um processo, porque foram necessárias várias oficinas para isso, tal como preconiza a concepção de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016), os resultados são animadores. Junte-se a isso o fato da circulação final das resenhas feitas em um evento escolar, que os alunos também não tinham vivências, fez com que compreendessem seus textos como enunciados efetivamente concretos e se sentissem, nesse momento, orgulhosos de si mesmos. Reiteramos, assim, que desenvolver a escrita tendo em vista práticas sociais, respeitando e considerando suas condições de produção e de recepção foram elementos também propulsores do engajamento dos alunos com a escrita e dos resultados aqui apresentados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA

Iniciamos este capítulo contextualizando a realidade da educação no campo no Brasil, abordando as dificuldades enfrentadas por gestores, professores e educadores inseridos neste contexto, bem como apresentamos que, mesmo com algumas evoluções promovidas por aparatos legais, a escola no campo ainda se encontra envolta numa pedagogia de opressão (cf. FREIRE, 1992), a qual os sujeitos que dela participam estão quase que desistentes daquilo que lhes era um direito: uma educação emancipatória.

No caso da produção textual escrita, os desafios para a constituição da pesquisa foram grandes, mas movidos pelo desejo,

ainda idealista e esperançoso, de professores que desejam ressignificar a triste realidade de alunos de algumas comunidades rurais, grande parte não acreditando mais nem em si mesmos e nem na educação. No entanto, os resultados positivos entre a comparação de uma produção inicial e final de um dos alunos (mas que também se deu na sua grande maioria da turma) evidenciaram que isso se deveu a diferentes fatores:

(a) pelo uso de metodologias alternativas em sala de aula, em consonância com realidade social na qual se inserem os estudantes, a fim de que os conhecimentos propostos pela escola façam mais sentido e, por conseguinte, gerem um maior interesse e engajamento nas atividades propostas, o que, no nosso caso, se deu pelo uso da ferramenta PDG;

(b) pelo ponto de partida com a escrita se dar por meio de uma prática social desconhecida dos alunos- participar de uma sessão de cinema, que pode motivá-los a se inserirem como sujeitos histórico-sociais que podem e devem participar dessa prática;

(c) pelo uso da concepção de escrita como trabalho, que envolveu várias etapas, dentro das oficinas trabalhadas;

(d) pela adoção de uma concepção de linguagem de caráter dialógico, que permitiu trabalhar o gênero resenha de filme como um enunciado concreto, que, pertencente à cadeia de enunciados da comunicação verbal, circula socialmente e levou o aluno a participar de uma prática social até então completamente desconhecida pela turma;

(e) pela circulação social final das resenhas, ainda que não no meio original de circulação do gênero, mas que, para aqueles alunos, desacostumados a serem respondentes, sentiram-se motivados a participar desse processo;

(e) pela participação do professor-pesquisador em um programa de formação continuada – Profletras – que lhe oportunizou ressignificar sua própria prática pedagógica e, assim, modificar, relativamente, a prática de escrita de seus alunos.

Por fim, não menos importante, destacamos que o trabalho com a produção textual escrita, mesmo em contextos quase que

esquecidos por políticas públicas, desde que norteados por uma concepção de língua viva, pode revelar um compromisso de educadores com a esperança de que alunos, desacreditados na própria força da educação, exilados em comunidades rurais, sintam-se motivados a participar de novas práticas sociais, e usem a escrita como ferramenta para serem efetivamente cidadãos dentro da sociedade. A esperança, para nós educadores, se faz um imperativo existencial na educação, mas ela só consegue agir, na medida em que se junta a ações formativas dos professores que nela ainda acreditam, pois, concordando com Paulo Freire (1992, p. 05), “a esperança é necessária, mas não suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia”.

6. REFERÊNCIAS

A HISTÓRIA e superação de Usain Bolt. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Gqg0fykT0Rc&t=4s>>. Acesso em: 5 ago. 2020.

A LISTA de Schindler. Direção: Steven Spielberg. Roteiro: Steven Zaillian; Thomas Keneally. [S. l.: s. n.], 1993. 2 DVDs.

ACOSTA-PEREIRA, R. A análise de textos-enunciados como prática precedente à elaboração didática. In: TAFARELLO, M. C. (Org.). *Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais*. São Paulo, v.14, n.3, p. 4-24, 2014.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN/VOLÓCHINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARROS, E. M. D. *A apropriação do gênero crítica de cinema no processo de letramento*. 2008. 222f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2008.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 30 jun.2018.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclos*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998.

BRASIL. *Resolução nº 2, CNE/CEB, de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf> Acesso em 08 jan.2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD/MEC. *Educação no campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>> Aceso em 09 jan. 2018.

COSTA-HÜBES, T. C. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. *PERcursos Linguísticos*. Vitória (ES), v.7, n. 14, 2017.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D.F. *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D.F. *Projetos didáticos de gênero do domínio do argumentar*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2014.

LAVRADOR *larga roça a para estudar e se torna médico após 19 anos em MG*. [S. l.]: EPTV, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=2aAWAqv1XM0>>. Acesso em: 5 ago. 2020.

LIMA, L. Q; LIMA, P. S. Ferramentas didáticas na re (escrita) de resenha de filme na sala de aula. In: *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades*. Campinas/ SP, Pontes Editores, 2016, p. 199-227.

LIMA, P. S. O gênero resenha na sala de aula: desenvolvendo as capacidades de linguagem. *Revista Littera Online*. Universidade Federal do Maranhão, v.6, n.10.p.1-22, 2015. Disponível na internet: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera>>Acesso em: 30 jan. 2018.

LISBOA, I. V. P; MARQUES, R.G. A importância das oficinas de análise linguística em um projeto didático de gênero: uma possibilidade de desenvolvimento das capacidades de linguagem. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. *Projetos didáticos de gênero do domínio do argumentar*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2014, p. 137-156.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resenha*. São Paulo: Parábola, 2004.

MÃOS talentosas: a história de Ben Carson. Direção: Thomas Carter. Intérprete: Cuba Gooding Jr. [S. l.: s. n.], 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U6O6ZpKyXa8>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

MENEGASSI, J. R. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, C. M. (Org.). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 193-231.

MONTEIRO, S. D. *Elaboração de resumos e resenhas*. Londrina: EDUEL, 1998.

RODRIGUES, R. H. *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. Tese (doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL- PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

SEE/SP. Secretaria Estadual de Educação. *Caderno do aluno*. Língua Portuguesa. São Paulo: IMESP, 2014.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VOLOCHÍNOV, V. N.; BAKHTIN, M. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre a poética sociológica). Trad. De Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZACARIAS, V. S. *Projeto didático de gênero resenha de filme no contexto do campo*. 2019. 271f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

Capítulo 7

QUESTÃO POLÊMICA COMO MOTIVADORA DA PRODUÇÃO DE CARTAS DO LEITOR ARGUMENTATIVAS: A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS

Eliana Merlin Deganutti de Barros
Luciana Teixeira da Silva Lima

1. INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um lugar de ampliação das capacidades de uso da(s) linguagem(ns) dos aprendizes. Nesse sentido, “é tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade [assim como outras modalidades de linguagem], com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação” (PARANÁ, 2008, p. 48), para que tenham a oportunidade de se tornarem sujeitos ativos discursivamente e contribuïrem para o desenvolvimento social.

É nesse sentido que desenvolvemos, entre os anos de 2016 e 2017, no Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede (Profletras) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), uma *pesquisa-ação* (THIOLLENT, 2011; BARBIER, 2007) de sala de aula conduzida pela metodologia das *sequências didáticas de gêneros* (SDG) criada por pesquisadores genebrinos filiados ao Interacionismo

Sociodiscursivo (ISD), tendo como objeto central o gênero *carta do leitor argumentativa*.

Como comprovam inúmeras pesquisas (cf. BARROS, 2014; GONÇALVES; FERRAZ, 2014; entre outras), o trabalho com gêneros textuais no contexto escolar tem contribuído para a apropriação, por parte dos aprendizes, de práticas de linguagem diversas, tanto no âmbito da leitura como da produção textual, abrindo caminho para o desenvolvimento de *letramentos múltiplos* (OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008). Mas, como ressalta Coll (1994), o aluno aprende quando, de alguma forma, o conhecimento se torna significativo para ele, ou seja, quando estabelece relações substantivas e não arbitrárias entre o que se aprende e o que já conhece. É nesse sentido que selecionamos um gênero que pudesse dar voz aos alunos, por meio de um discurso do argumentar, e que emergisse de um campo de atuação social acessível a esses aprendizes, como é a esfera jornalística na qual a carta do leitor circula.

A escolha da carta do leitor argumentativa deveu-se, sobretudo, à sua relevância como ferramenta de interação entre membros da comunidade, uma vez que a proposta era que as cartas dos alunos fossem encaminhadas para um jornal da região, de grande popularidade. Além disso, por ser um gênero do mundo do argumentar, o tipo de carta selecionado poderia promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem significativas para o agir cidadão, a capacidade argumentativa, a qual entendemos, assim como Souza (2003), que deve ser desenvolvida nos educandos desde o início do processo de escolarização.

Para dar direcionamento à SDG, colocamos em evidência a problemática do *bullying*, tema esse que reforça nossa premissa de que, para motivar os alunos para o aprendizado, é preciso tentar aproximar o objeto de estudo à realidade desses jovens. O *bullying* foi, assim, um mote para atrair a atenção dos aprendizes e tornar mais significativa a aprendizagem.

A SDG desenvolvida durante a pesquisa-ação foi fruto de validação didática e de um processo analítico que possibilitou a reflexão sobre diversos aspectos envolvidos na transposição didática de um gênero textual. Neste capítulo trazemos um recorte da pesquisa, com foco na análise diagnóstica das primeiras produções dos alunos, com o objetivo de mostrar a maleabilidade da SDG e de como ela está em consonância com a pesquisa-ação. Essa análise mostra a necessidade de um (re)percurso, após uma reflexão sobre a prática docente, à luz de teorias que embasam a metodologia de ensino adotada e o gênero condutor do projeto de ensino. Para compor a textualidade do capítulo, apresentamos, de forma breve, a metodologia das SDG, a caracterização da carta do leitor argumentativa sistematizada durante a investigação, um panorama metodológico da pesquisa e uma amostra da análise das primeiras produções dos alunos, com foco na problematização verificada no decorrer da implementação do projeto.

2. METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS (SDG)

Com uma proposta voltada para o ensino da língua, o ISD fundamenta-se no postulado de que “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extra-escolares” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96) e propõe um procedimento denominado *sequência didática* – que nessa pesquisa denominamos *sequência didática de gêneros* (SDG) –, a saber, um “conjunto de atividades sequenciadas com o propósito de desenvolver no aluno capacidades de linguagem voltadas à leitura e à produção do gênero foco da intervenção” (BARROS; RIOS-REGISTRO, 2014 p. 8).

Embora a SDG tenha sido sistematizada como um procedimento de ensino, nós, assim como Barros (2020), a concebemos também como uma metodologia. O propósito é

ênfatizar seu compromisso teórico-metodológico com bases de cunho sociointeracionista, descaracterizando-a unicamente como um procedimento sequencial de ensino de práticas linguageiras. Nessa perspectiva, a SDG pode ser vista como um procedimento se contemplada sob o ponto de vista de uma sequência de fases específicas voltadas para a apropriação de um gênero de texto. Entretanto, pode também ser tomada como uma metodologia, caso seja entendida de uma forma mais global, como um conjunto de procedimentos envolvendo uma *engenharia didática* (DOLZ, 2016) sistematizada com o propósito de mediar o processo de ensino e aprendizagem da língua sob a perspectiva da apropriação de gêneros textuais. Nesse sentido, o procedimento SDG estaria vinculado intrinsecamente à metodologia, tomada sob um prisma mais amplo do ponto de vista teórico-metodológico.

Como metodologia, as SDG pressupõem a elaboração/adaptação de *modelos teóricos/didáticos* (BARROS, 2012; DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014) dos gêneros alçados a objetos de ensino, os quais devem explicitar as dimensões ensináveis desses gêneros. São esses modelos que direcionam a seleção dos objetos da SDG e sua didatização. Isso porque a metodologia das SDG parte do princípio de que o gênero em contexto escolar é sempre uma *variação* do gênero de referência social. Nesse sentido, consideramos a modelização do objeto de ensino como uma etapa importante no processo de transposição didática. “Num modelo didático, trata-se de explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81), assim como adaptar tais conhecimentos às capacidades dos aprendizes e aos propósitos da aprendizagem. Do ponto de vista operacional, a sistematização de um modelo didático requer:

- a) busca pelos saberes de referência em relação à prática de linguagem a ser modelizada (podem ser feitas pesquisas bibliográficas, observação no contexto de produção e circulação do gênero, entrevistas com especialistas e usuários do gênero, análise de um *corpus* representativo do gênero); b)

análise do contexto de intervenção (diagnóstico das capacidades de linguagem dos alunos em relação à leitura e produção do gênero, determinação dos objetivos de ensino, etc.) (BARROS; MAIA, 2018, p. 255).

Esse processo de modelização didática é importante, pois subsidia o projeto de ensino realizado pela SDG, cujo objetivo é ajudar o aluno a dominar melhor uma prática de linguagem, essa sempre realizada por meio de um gênero de texto. A finalidade é levar o estudante a assumir o papel de agente leitor e produtor textual de gêneros de esferas sociais diversas, de forma consciente e crítica, numa dada situação de comunicação.

Do ponto de vista procedimental, a estrutura de base de uma SDG obedece a um esquema sequenciado pelas seguintes etapas: 1) apresentação da situação; 2) produção inicial; 3) módulos (ou oficinas, como se institucionalizou no contexto brasileiro) e 4) produção final.

✓ *A apresentação da situação* visa apresentar um problema de comunicação que deve ser “resolvido” por meio da produção textual do gênero que direciona a SDG. Nessa etapa é preciso também expor o projeto de ensino que será realizado, de forma que os alunos possam criar uma representação clara do contexto de produção implementado didaticamente, porém, ancorado em uma prática social de referência. Isso porque, “os gêneros da escola se transformam e desdobram” (DOLZ; GAGNON, 2015, p. 39). Assim, nessa fase é importante que o aluno tenha contato tanto com os parâmetros situacionais que movem a prática de referência, ou seja, o gênero em seu contexto social convencional, como com as condições criadas pelo projeto de ensino mediado pela SDG.

✓ *A fase da primeira produção* permite ao professor diagnosticar os conhecimentos dos alunos em relação ao gênero proposto e se situar quanto à representação desses aprendizes no que diz respeito ao contexto de comunicação instituído didaticamente.

✓ A terceira fase refere-se ao *sistema modular de ensino*, ou seja, à criação de *módulos* direcionados à didatização das dimensões do gênero selecionadas por meio do processo de modelização e redirecionadas após a análise das primeiras produções. O princípio da modularidade, defendido pela metodologia das SDG, “deseja pôr em relevo os processos de observação e descoberta” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110). O objetivo é *levar o aluno a descobrir e tomar consciência do funcionamento linguístico-discursivo e enunciativo do gênero tomado como objeto de ensino*.

✓ A *produção final*, embora pareça ser uma fase estanque, é o momento em que o professor deve propor atividades de *revisão e reescrita textual*, a fim de que os alunos retomem a produção inicial e incorporem as novas aprendizagens mobilizadas nos módulos. É o momento de o professor analisar o desenvolvimento real do aluno, por meio de uma *avaliação formativa*.

A SDG tem se mostrado uma metodologia bastante significativa para o ensino da língua, uma vez que foi criada a partir de concepções sociointeracionistas da língua e do ensino (cf. BARROS, 2020), os mesmos pilares que direcionam documentos oficiais da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019). De acordo com Machado e Cristóvão (2006, p. 555), o interesse por esse procedimento é justificado, normalmente, por razões como:

[...] a SD [SDG] permitiria um trabalho global e integrado; na sua construção, considerar-se-ia, obrigatoriamente, tanto os conteúdos de ensino fixados pelas instruções oficiais quanto os objetivos de aprendizagem específicos; ela contemplaria a necessidade de se trabalhar com atividades e suportes de exercícios variados; ela permitiria integrar as atividades de leitura, de escrita e de conhecimento da língua, de acordo com um calendário pré-fixado; ela facilitaria a construção de programas em continuidade uns com os outros; ela propiciaria a motivação dos alunos, uma vez que permitiria a explicitação dos objetivos das diferentes atividades e do objetivo geral que as guia.

A SDG proporciona uma unidade ao ensino da língua, ao trazer os gêneros tanto como objeto (finalidade do procedimento é apropriação de um gênero) como instrumento da aprendizagem. Por meio deles o aluno pode aprender a usar a língua em sua plenitude discursiva, como ferramenta da comunicação e como instrumento para atuação em práticas discursivas diversas, seja no âmbito da recepção ou da produção textual. O trabalho com as SDG busca, pois, evitar a dispersão do ensino. Visa a um trabalho intensivo e sistematizado, voltado a dar condições de o aprendiz se tornar um agente discursivo consciente no seu meio social.

3. CARTA DO LEITOR ARGUMENTATIVA

Neste trabalho, consideramos a carta do leitor argumentativa um subgênero da carta do leitor, isso porque, na nossa pesquisa, identificamos cartas do leitor com objetivos distintos.

Sendo assim, diante das evidências, fizemos uma classificação, com base em nosso *corpus*, distinguindo cinco subgêneros: 1) *carta-resposta do leitor*; 2) *carta-denúncia do leitor*; 3) *carta-colaborativa do leitor*; 4) *carta-comentário do leitor*; 5) *carta do leitor argumentativa*¹.

Nas cartas do leitor argumentativas os autores se posicionam sobre um tema social que está em alta, mas sem fazer referência específica a uma matéria jornalística publicada, como acontece nas cartas-respostas. Diferentemente das cartas-comentários, o tema é representado como polêmico/controverso e não somente problemático. Por representar o tema como polêmico, o agente-produtor precisa se posicionar e defender um ponto de vista ancorando-se em argumentos e contra-argumentos, simulando, assim, um debate retórico. Ele faz um debate e implica implícita

¹ Originalmente, havíamos denominado como carta-argumentativa do leitor, porém, analisando melhor o gênero, decidimos mudar para carta do leitor argumentativa para manter a principal filiação do gênero, o fato de ser uma carta publicada por um leitor de um veículo jornalístico e destinada aos seus demais leitores.

ou explicitamente o seu interlocutor. Os textos são desenvolvidos pela sequência argumentativa, cuja função é buscar convencer o leitor de que a opinião defendida é a mais válida. Para tanto, o autor da carta lança mão de vários recursos para fortalecer sua argumentação, seja por meio de exemplos, constatações, vozes de autoridades e escolhas léxicas que induzam seu leitor a uma mudança ou tomada de posição.

Figura 1: Exemplo de carta do leitor argumentativa

Armas: perigo ou segurança?

Hoje muitas pessoas discutem a legalização das armas. Alguns dizem que possuir uma arma significa ter proteção; outros que isso pode gerar violência descontrolada e, conseqüentemente, perigo à população. Na minha opinião, as armas não deveriam ser legalizadas, pois todos poderiam ter contato com elas (antes de possuir uma arma legalizada é feita uma avaliação do possível portador, porém, no Brasil essas avaliações não acontecem corretamente). Além disso, a segurança da população deveria estar “nas mãos” do Estado. A solução não é legalizar as armas, e sim investir em segurança e na base das grandes potências mundiais: a educação.

ANDRÉ AKIRA MURAOKA (estudante) – Londrina

Fonte: Jornal Folha de Londrina, 14/06/2017.

Para Bronckart (2003), o protótipo da sequência argumentativa apresenta-se em quatro fases: premissa, argumentos, contra-argumentos e conclusão ou nova tese. No exemplo acima, Muraoka polemiza o tema sobre “a legalização do porte de armas”, uma questão bastante controversa na sociedade brasileira, em que parte da sociedade se posiciona favorável e parte contrária. A leitora-autora posiciona-se contrária à legalização, partindo da premissa de que, com a legalização, todos teriam acesso às armas. Contra-argumenta dizendo que, apesar de ser feita uma avaliação prévia do possível portador, essa avaliação não é realizada de forma satisfatória no Brasil. A carta apresenta a visão de quem é, portanto, desfavorável à legalização. Traz como argumento também o fato de ser o Estado o responsável pela segurança do cidadão (o que não deixa de ser um contra-argumento, já que, para àqueles que defendem a legalização, o porte de armas seria uma forma de proteção pessoal). Conclui com uma reformulação da tese: a solução para o problema da

segurança não é a legalização das armas, mas mais investimentos em segurança e educação.

No exemplo apresentado, podemos encontrar as quatro fases da sequência argumentativa proposta por Bronckart (2003), contudo, em outros exemplos, algumas dessas fases podem não aparecer, tendo em vista que, como ressalta o autor, essas fases representam apenas um protótipo da sequência, pois o raciocínio argumentativo pode ser expresso de diferentes formas pelo agente-produtor. Por exemplo, pode-se ir diretamente para a fase dos argumentos e passar para a conclusão.

4. PANORAMA METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa desenvolvida para um Mestrado Profissional. Caracteriza-se pela natureza qualitativa, interpretativa e interventiva, culminando com a produção de um material didático desenvolvido e implementado em um 8º ano do Ensino Fundamental, em um colégio estadual do norte do Paraná – uma SDG direcionada pelo gênero *carta do leitor argumentativa*. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), "a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto". Foi, então, nesse contexto social escolarizado, que os dados da pesquisa foram gerados para análise e interpretação e, no nosso caso, para validação didática da SDG elaborada e desenvolvida no âmbito da pesquisa. A *validação didática*, segundo Dolz (2010, s/p.):

[...] pretende analisar o progresso, o aprendizado dos alunos. Depois de uma sequência didática é necessário verificar o quanto o menino progrediu na escrita. Segundo, é importante verificar a legitimidade e a coerência dos objetos de ensino do ponto de vista da transposição didática. As características do gênero escolhido são pertinentes para o ensino da leitura ou da escrita? A didatização é adequada em função do grupo de alunos? Terceiro, a validação didática examina também as possibilidades de os professores implementarem as atividades propostas nas suas condições de trabalho.

Essa validação didática buscou respaldo na *pesquisa-ação* (THIOLLENT, 2011; BARBIER, 2007), uma vez que essa se configura como uma pesquisa social, de base empírica, compreendida e efetivada em “estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” (THIOLLENT, 2011, p.20). Barbier (2007) apresenta quatro procedimentos norteadores para o desenvolvimento da pesquisa-ação: 1) identificação do problema e estabelecimento de contrato entre os participantes; 2) planejamento e realização da pesquisa em forma de espiral; 3) escolha de instrumentos para coleta de dados; 4) teorização, avaliação e publicação dos resultados. Diante desse aporte metodológico, traçamos alguns encaminhamentos, com base na análise de nossas práticas pedagógicas e em uma pesquisa exploratória realizada a partir da aplicação de um questionário com os alunos, os quais sintetizamos a seguir.

1. *Identificação de problemas*: dificuldade dos alunos com a produção escrita e com a argumentação; desconhecimento dos estudantes sobre gêneros opinativos/argumentativos nos jornais e revistas (falta de letramento jornalístico).

2. *Ação (objeto da investigação)*: elaboração e desenvolvimento de uma SDG direcionada pela carta do leitor argumentativa – elaboração e desenvolvimento sendo feitos de forma conjunta, ancorados pelas reflexões teóricas, a fim de que a prática fosse pensada pela teoria e a teoria pela prática.

3. *Instrumentos de geração de dados*: respostas dos questionários; diário reflexivo do professor-pesquisador; planificação textual da SDG com suas atividades; atividades e textos dos alunos.

4. *Análise e Interpretação dos dados*: realizada em consonância com a validação didática da SDG da carta do leitor argumentativa.

Na implementação do projeto de intervenção, a SDG foi sendo projetada com o aporte da teoria e da prática didática. Após a análise do questionário investigativo, planejamos, *a priori*, a fase

da *apresentação da situação*. Foram as análises dos resultados do questionário e da primeira produção dos alunos que deram suporte para a (re)elaboração dos módulos/oficinas da SDG, pois nosso objetivo era fornecer instrumentos para que os alunos pudessem progredir na escrita da carta do leitor argumentativa.

Na pesquisa-ação, foi a partir da análise da implementação das atividades propostas na SDG que definimos os caminhos a serem tomados para o desenvolvimento da prática pedagógica. Houve, assim, ações que não se desenvolveram e outras que necessitaram de adequações diante da realidade apresentada. É nesse sentido que selecionamos, para este capítulo, a análise das primeiras produções dos alunos, pois esse processo exemplifica, de forma concreta, a metodologia da pesquisa-ação de pensar a prática a partir de uma reflexão teórica, a fim de melhorá-la.

As primeiras produções foram feitas por 25 alunos. Desses, selecionamos duas cartas para mostrar, na seção seguinte, a avaliação diagnóstica que resultou em uma ação que singularizou a nossa SDG, uma vez que, após refletirmos sobre os resultados do diagnóstico inicial, a partir de aportes teóricos, detectamos uma falha na condução da SDG e na textualização do comando da produção, o que nos levou a retomar a apresentação da situação com novas atividades e refazer a atividade da primeira produção das cartas. É esse recorte da pesquisa que trazemos na seção seguinte.

5. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NA SDG DA CARTA DO LEITOR ARGUMENTATIVA

Na etapa da *apresentação da situação da SDG da carta do leitor argumentativa* foram elaboradas oficinas para trabalhar os seguintes aspectos: reconhecimento dos gêneros textuais e dos gêneros de opinião presentes no jornal; contato inicial com a carta do leitor e com a carta do leitor argumentativa; discussão sobre *bullying* e apresentação do projeto de escrita de cartas do leitor.

Ou seja, antes da primeira produção, os alunos tiveram oportunidade de conhecer o contexto de produção de cartas do leitor, discutir sobre a temática da produção escrita e tomar conhecimento das condições de produção sistematizadas pelo projeto de ensino instrumentalizado pela SDG da carta do leitor argumentativa. As oficinas iniciais da SDG tiveram, pois, a finalidade de auxiliar a turma a construir “uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99). Entretanto, essas oficinas não sistematizaram, de forma aprofundada, o ensino dos aspectos constitutivos do gênero, já que a segunda fase da SDG tem teor diagnóstico – a primeira produção textual do gênero focalizado.

A primeira produção, na metodologia das SDG, tem, dessa forma, um valor diagnóstico, ou seja, é uma ferramenta de avaliação das capacidades iniciais dos alunos quanto à produção textual do gênero, no nosso caso, a carta do leitor argumentativa. “Na metodologia das SDG, não há como o professor agir na ZPD² dos aprendizes se ele não avaliar previamente as suas reais capacidades no que diz respeito à produção do gênero de texto alçado a objeto unificador do projeto de ensino.” (BARROS, 2020, p. 133). Na SDG em análise, o objetivo era que os alunos produzissem cartas do leitor, por meio das quais argumentassem, a fim de defenderem um ponto de vista sobre a problemática do *bullying* entre crianças e adolescentes.

Mas somente pensar no tema – *bullying* – não era suficiente para essa proposta, pois o que gera uma sequenciação textual argumentativa, segundo Bronckart (2003) e Adam (2019), é a existência de uma polêmica, de um fenômeno contestável. Dentro da temática *bullying*, podemos depreender várias polêmicas, dentre elas, a questão de que muitos o consideram apenas uma brincadeira, algo que sempre

² ZPD – Zona Potencial de Desenvolvimento (cf. VIGOTSKI, 2008).

existiu, outros uma prática extremamente perigosa e destrutiva, tanto para os que praticam quanto para os que sofrem. Também há uma grande polêmica quanto às medidas de combate ao *bullying*, pois parte da população defende medidas educativas mais efetivas, outros, punições mais rigorosas. Durante a fase da apresentação da situação, essas polêmicas foram abordadas, porém, não explicitadas para os estudantes por meio de *perguntas*, de modo que eles pudessem ter clareza que a argumentação emerge de um aspecto controverso de uma temática mais ampla. Como exemplificamos anteriormente, o tema *bullying* pode gerar várias controvérsias, porém, se elas não forem delimitadas no contexto didático de escrita de textos argumentativos, é comum os alunos não representarem o tema como polêmico, mas como problemático, gerando, assim, *sequências explicativas* ao invés de *sequências argumentativas* (ver BRONCKART, 2003; ADAM, 2019). Ou seja, é a forma de representar o fenômeno – polêmico ou problemático – que direciona a planificação textual.

Quando o agente-produtor considera que um objeto de discurso, embora incontestável a seu ver, corre o risco de ser **problemático** (difícil de compreender) para o destinatário, ele tende a desenvolver a apresentação das propriedades desse objeto em uma sequência explicativa. Quando o agente-produtor considera que um aspecto do tema que expõe é **contestável** (a seu ver e/ou ao do destinatário), tende a organizar esse objeto de discurso em suma sequência argumentativa (BRONCKART, 2003, p. 234-235 – grifos do autor).

O quadro a seguir traz a sistematização de Bronckart (2003) dos protótipos das *sequências argumentativa* e *explicativa*.

Quadro 1: Protótipos das sequências argumentativa e explicativa

Fases da sequência argumentativa	Fases da sequência explicativa
- <i>Fase de premissas</i> (ou dados): proposição de uma constatação de partida. - <i>Fase de apresentação de argumentos</i> : com suportes de exemplos, voz de autoridade, etc. - <i>Fase de apresentação de contra-argumentos</i> : restrição argumentativa, com refutação. - <i>Fase de conclusão</i> (ou nova tese): integralização dos argumentos e contra-argumentos.	- <i>Fase de constatação inicial</i> : introdução de um fenômeno não contestável. - <i>Fase da problematização</i> : questão da ordem do porquê ou como. - <i>Fase de resolução</i> : explicação propriamente dita. - <i>Fase da conclusão-avaliação</i> : reformulação e/ou complementação da constatação inicial.

Fonte: as autoras, com base em Bronckart (2003, p. 226-229).

Esses protótipos, no entanto, não precisam ser realizados na sua totalidade, uma vez que é possível que sejam ativados de modo simplificado. Por exemplo, é possível que uma sequência argumentativa seja planejada somente com premissa e conclusão, ou com argumentos e conclusão. As possibilidades de textualização de um raciocínio argumentativo são, pois, variadas, o que nos leva a problematizar, por exemplo, a clássica estrutura das dissertações escolares pré-determinada como: introdução (explicitação do ponto de vista); desenvolvimento (dois ou três parágrafos, um para cada argumento); conclusão (retomada/reformulação do ponto de vista)³.

Na primeira produção dos alunos, embora a intenção fosse que os alunos polemizassem o tema *bullying*, a partir das discussões da fase da apresentação da situação da SDG, o comando da produção focalizou, de forma equivocada, apenas o tema, não explicitando a questão polêmica, como podemos

³ Sites que descrevem a estrutura das dissertações escolares: <https://descomplica.com.br/artigo/dissertacao-argumentativa-aprenda-a-estrutura-de-uma-redacao/45q/>; [https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/redacao-para-o-enem-e-vestibular/entenda-a-estrutura-da-dissertacao-e-veja-como-planejar-a-sua/#:-:text=a](https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/redacao-para-o-enem-e-vestibular/entenda-a-estrutura-da-dissertacao-e-veja-como-planejar-a-sua/#:-:text=a;);

observar na sua textualização: “Agora é a sua vez! Escreva uma carta do leitor opinando sobre o *bullying*. Os textos serão publicados no blog da escola”. A perspectiva com esse comando era que cada aluno fizesse um recorte polêmico da temática para defender um ponto de vista. No entanto, na análise das primeiras produções dos alunos, ficou evidente, de forma geral, que a representação sobre o tema teve um teor problemático, mas não contestável. As produções da maioria dos alunos foram textualizadas de forma informativa e instrucional, resultando, quase sempre, em planificações sequenciais explicativas. Para exemplificar, apresentamos a análise de textos referentes à primeira produção de dois alunos. O primeiro (aluno JVB), por planificar seu texto a partir das fases prototípicas da sequência explicativa e, o segundo (aluno JRPS), por, embora esboçar traços argumentativos em seu texto, não conseguir sustentar uma orientação argumentativa de defesa de um ponto de vista.

Exemplo 1: Produção inicial de JVB

Agora é a sua vez! Escreva uma carta do leitor opinando sobre o bullying. Os textos serão publicados no blog da escola.

O bullying é um problema que ocorre com muitas pessoas e por razão motivação, ele pode ser cometido fisicamente e verbalmente, mas independente de como seja praticado, quem estiver sofrendo não vai esquecer e irá ficar muito triste.

As pessoas que praticam o bullying muitas vezes não tem noção de que estão fazendo e de como a pessoa que está sofrendo vai ficar, os agressores não devem ter o acompanhamento dos familiares, nem muita maturidade para fazer isso com os outros e não se colocam no lugar de quem estiver sofrendo.

Tem uns que se dizem amigos, mas estão lá, zombando os colegas, as vezes até fazem por brincadeira, porém apenas um acaba se divertindo.

O bullying pode levar pessoas a depressão, a se autointoxicarem e até consequências mais graves, como um possível suicídio.

Bullying não é brincadeira, e cada vez mais devemos nos conscientizar.

Fonte: Lima (2018).

O texto de JVB (Exemplo 1) é constituído, predominantemente, por uma **sequência explicativa** (BRONCKART, 2003). O aluno inicia o texto apresentando uma **constatação** de que “O bullying é um problema que ocorre com muitas pessoas [...]” e que “pode ser cometido fisicamente ou verbalmente”. No mesmo parágrafo já apresenta sua **problematização** “independente de como seja praticado, quem estiver sofrendo não vai esquecer e ira ficar muito triste”⁴, relacionada às consequências da prática do *bullying*.

Na sequência, o aluno apresenta uma possível **explicação** para a prática do *bullying*: “As pessoas que praticam o bullying muitas vezes não tem noção do que estão fazendo e de como a pessoa que está recebendo vai ficar, os agressores não devem ter o acompanhamento dos familiares, nem muita maturidade para fazer isso com os outros e não se colocam no lugar de quem estiver sofrendo [...] porém apenas um acaba se divertindo” – característica da terceira fase, **resolução**, da **sequência explicativa**.

JVB **conclui** seu texto reforçando e reformulando sua constatação inicial, por meio de uma espécie de alerta à sociedade, numa junção de um discurso informativo e injuntivo: “O bullying pode levar as pessoas a depressão [...] e cada vez devemos mais nos conscientizar”. Aqui vale um comentário sobre um modelo textual bastante trabalhado, ainda, em sala de aula: a *redação escolar*. É comum, nesse gênero escolar, a conclusão vir acompanhada de frases injuntivas com o objetivo de propor algo que resolva ou amenize o problema discutido (cf. VARISCO; MORETTO, 2020). Quando JVB diz que devemos nos conscientizar, ele conclama seus possíveis leitores a olharem com mais atenção para o problema do *bullying*. Como vemos, o aluno não representa o tema como **polêmico** – como característico da **sequência argumentativa** – mas como **problemático** – característica da **sequência explicativa**. Nesse

⁴ Neste trabalho, estamos transcrevendo a produção dos alunos da forma como foram escritas.

tipo de planificação textual, não há um posicionamento frente a um fenômeno controverso, nem argumentos e contra-argumentos para defendê-lo, ou seja, não há um diálogo com o pensamento contrário à tese defendida.

O segundo exemplo selecionado é do aluno JRPS, o qual apresenta, em seu texto, um esboço de argumentação, porém sem consistência discursiva. Mesmo já trazendo uma polêmica sobre o tema, não consegue sustentar uma linha argumentativa.

Exemplo 2:– Produção inicial de JRPS

Agora é a sua vez! Escreva uma carta do leitor opinando sobre o bullying. Os textos serão publicados no blog da escola.

O bullying vai longe de apenas físicas quem psicológicas, costume ocorrer mais nas escolas, entre jovens e adolescentes.

Percebam os danos com isso pois é um assunto muito sério e que deve ser tratado, o bullying pode levar a vítima até mesmo ao suicídio.

Do meu ponto de vista deveriam existir punições mais sérias, e muito mais na diminuição na fonte das pessoas, o pior é que na maioria das vezes os vítimas não possuem apoio alguma, e passa a existir aquelas expostas maldades.

Sempre devemos ajudar e não participar dessa coisa sem sentimentos, com a presença, que pode chegar a morte de uma pessoa, temos que ajudar mais e ajudar mesmo, pois a vida é preciosa, como mais, a vida não seja feliz, com partilha, amor, não queira ser vítima de um desafortunado de um suicídio.

Fonte: Lima (2018).

O texto de JRPS inicia com uma constatação, a partir da definição de *bullying* e onde essa prática mais ocorre – nas escolas. Como vemos, embora o texto apresente dois pontos de vista – é preciso acabar com o *bullying*; deveriam existir punições mais graves para o *bullying* – não é planejado de modo a sustentá-los. O primeiro não chega a ser uma questão polêmica, propriamente dita, uma vez que, nos dias atuais, parece já ser consenso que o *bullying* é uma prática nociva que deve ser enfrentada pela sociedade, em especial, pelas

instituições escolares. Entretanto, não é consenso a forma desse enfrentamento. E é sobre esse ponto que se posiciona o aluno, defendendo punições mais graves. Porém, esse posicionamento não é sustentado com argumentos ou contra-argumentos, pois o texto do aluno, após defender a punição, se dispersa ao apontar a submissão das vítimas frente à prática do *bullying*, fato que não dá suporte ao ponto de vista assumido. O texto de JRPS conclui, de forma similar ao texto anterior, com uma proposta de intervenção, por meio de um discurso injuntivo: *devemos ajudar e não participar / temos que ajudar mais e julgar menos / abrace mais, seja feliz, compartilhe amor / não queira ser você um desencadeador de um suicídio*. Esse apelo a um coletivo (nós) por ajuda e solidariedade e, ao possível praticante de *bullying* (você), por uma mudança de postura, parece ir contra à tese de mais punição, explicitada no parágrafo anterior.

Pela análise do texto de JRPS é possível perceber a dificuldade do aluno em fazer um recorte polêmico do temática *bullying* para se posicionar e justificar seu ponto de vista. Esse foi um dos poucos textos que “ensaiou” uma argumentação, pois a maioria dos alunos, da mesma forma que JVB, representou o tema como problemático, planificando seus textos a partir dos moldes da sequência explicativa ou articulando frases informativas e injuntivas que, textualmente, buscavam, de forma geral, dar um panorama expositivo sobre a prática do *bullying* e alertar o leitor para suas consequências.

Durante a pesquisa-ação, após a análise das produções iniciais, verificamos que era preciso, primeiramente, que os alunos polemizassem o tema, a fim de que pudessem se posicionar e defender uma tese. Como esse tipo de pesquisa prevê uma simbiose entre teoria e prática, voltamos à planificação da SDG para rediscuti-la à luz das teorias que subsidiavam a investigação. Sendo assim, ao analisarmos o comando da proposta de produção – “Escreva uma carta do leitor opinando sobre o *bullying*. Os textos serão publicados no

blog da escola” – detectamos um problema de ordem didática. A forma como foi conduzida a produção, ou seja, não explicitando uma questão polêmica, dando apenas o tema geral, exigia que o aluno polemizasse a questão por si só, o que, como já relatamos e exemplificamos, na maioria das vezes, não aconteceu. Percebemos que, por termos dado apenas o tema para a escrita do aluno, isso não deu subsídios para a produção de uma carta do leitor argumentativa, uma vez que faltava ao aluno uma questão polêmica a partir da qual ele pudesse representar a situação de comunicação e o efeito sobre seus destinatários e, enfim, defender uma posição.

Portanto, entendemos que, ao trazermos o tema, os alunos, por influência das redações escolares, apenas procuraram trazer informações sobre ele, como definição, explicação sobre onde ocorre, etc., além de usarem o discurso injuntivo para apresentarem possíveis soluções para aquilo que representaram como uma questão problemática, mas não polêmica, como exige um texto argumentativo (cf. BRONCKART, 2003, p. 225-228).

Diante desse resultado, sentimos a necessidade de adaptar a SDG original, inserindo novas oficinas que colocassem em evidência tanto o funcionamento discursivo da carta do leitor argumentativa como um recorte temático que polemizasse o *bullying*, para, então, solicitar nova produção, a partir de outro comando que explicitasse a questão polêmica discutida na oficina. Nessa nova etapa, o comando foi textualizado da seguinte forma: *“Para expressar sua opinião, escreva uma carta do leitor apresentando seu ponto de vista sobre como combater a prática do bullying entre os alunos. Você acredita que é preciso ter mais atividades de conscientização ou a instituição de punições mais severas seria a solução?”* Ou seja, a SDG teve uma produção intermediária, a partir da qual, na fase da produção final, foram realizadas atividades de revisão e reescrita textual. Nesse novo comando também foi retirado o meio de divulgação dos textos, o blog escolar, pois a ideia era que o aluno escrevesse a carta para ser enviada ao jornal *Folha de Londrina*. Isso, embora não tenha sido explicitado no comando, foi bastante

ênfatisado, a fim de que os alunos pudessem representar, com mais clareza, o contexto de produção.

No nível da *situação de comunicação* [na metodologia das SD], os autores [pesquisadores do ISD] colocam a importância de os alunos aprenderem a fazer uma representação, a mais exata possível, dos parâmetros norteadores do contexto de produção textual instaurado pela ação didática, tanto no nível físico, como no sociossubjetivo. No trabalho de apropriação de um gênero, é fundamental que os parâmetros contextuais de produção fiquem bem claros para os alunos. O nível da representação contextual talvez seja aquele que mais se diferencia do ensino tradicional da produção, pois ele incorpora à noção de texto um caráter sócio-histórico-cultural, tirando-o do patamar de um simples aglomerado de letras, palavras e frases, e elencando-o a uma prática linguageira situada, por isso, com características situacionais específicas (BARROS, 2020, p. 138).

Ao compararmos as produções iniciais com as intermediárias, observamos uma mudança bastante significativa, pois verificamos que, com a definição e explicitação da questão polêmica, os alunos puderam compreender melhor a necessidade de se posicionarem diante da questão posta e defenderem seu ponto de vista. O fato de incluirmos, na SDG, uma oficina de análise de uma carta do leitor argumentativa antes da produção intermediária, também contribuiu para que os alunos representassem melhor o funcionamento discursivo do gênero.

Nesse sentido revisitamos aqui a ideias de Vygotsky (2008) sobre o conceito de *imitação*, um passo importante no processo de aprendizagem. Para o autor soviético, a imitação não pode ser associada ao ensino mecanicista, que não proporciona desenvolvimento cognitivo, pois ela é parte fundamental do processo de internalização dos objetos do saber. No processo de aprendizado, em um primeiro estágio, a criança sempre vai imitar ações alheias. Em um estágio mais avançado, após a internalização dos saberes envolvidos nessa ação, ou seja, após o desenvolvimento de capacidades para agir, de forma independente, nessa situação, essa imitação deixa de ser um ato mecânico e torna-se um ato consciente. Essa tomada de consciência faz com que o aprendiz extrapole os

parâmetros imitados, produza ações criativas, autênticas, faz com que ele se torne um ator do seu próprio agir.

A título de exemplificação, trazemos novamente o texto do aluno JVB, agora com foco na sua produção intermediária, realizada após as oficinas de focalização na polêmica “conscientização ou punição?”

Exemplo 3 - Produção intermediária de JVB

Bullying: a favor da punição

Na minha opinião o bullying é algo muito sério, que infelizmente acontece com muitas pessoas. Eu acho que deve sim ser feita a conscientização sobre o assunto, mas em alguns casos a punição seria a melhor a se fazer, principalmente em agressões físicas. Três punições poderiam ser: multas, pagar castas básicas, fazer trabalhos comunitários ou até mesmo prisão. Não divido em relação a punição ou conscientização, pois as pessoas que se conscientizam mais rápido uma boa conversa basta, agora outros são mais complicados e difíceis de lidar. Talvez a punição não ajude totalmente com o bullying, mas pode ajudar a diminuir. Para pessoas que concordam que apenas a conscientização não está bem, mas se realmente estiverem, mas haveria mais bullying, pois em muitos lugares tem pessoas ajudando na conscientização, inclusive em escolas, que aprendemos desde pequenos e mesmo assim se vê lugares mais frequentes de bullying, então por a favor da punição.

Fonte: Lima (2018).

Na produção intermediária, após retomada da apresentação da situação, com novas atividades, e reformulação do comando da produção, é visível que o aluno JVB consegue fazer um recorte controverso sobre o *bullying*, motivado, evidentemente, pela questão polêmica explicitada no enunciado da proposta de produção.

O aluno inicia sua carta com uma **constatação de partida** sobre a seriedade do *bullying* e a disseminação dessa prática no contexto atual: “[...] é algo muito sério, que infelizmente acontece com muitas pessoas”. Na sequência, já apresenta sua **tese**: “Eu acho que deve sim ser feita a conscientização sobre o assunto, **mas** em alguns casos a punição seria melhor”. Ou seja, JVB relativiza a polêmica ao não descartar a conscientização, porém, diferentemente de muitos que somente defendem tal postura, ele busca no discurso adversativo (*mas*) dar ênfase à punição, o que acaba representando sua tese principal. Para tanto, **exemplifica** seu ponto de vista com possíveis formas de punição que poderiam ser aplicadas, o que representa, nesse contexto, um **argumento** para sua defesa, uma vez que mostra para

o leitor possíveis encaminhamentos, desde serviços comunitários até a prisão. O aluno traz, em seguida, mais dois **argumentos**, um que justifica a adesão à tese tanto da conscientização como da punição – “[...] *há pessoas que se conscientizam mais fácil e uma boa conversa basta, agora outras são mais complicadas e difíceis de lidar*” – e outro que dá força à tese da punição (o que parece ser sua tese principal) – “*Talvez a punição não acabe totalmente com o bullying, mas pode ajudar a diminuir*”.

De forma surpreendente para uma produção diagnóstica (mesmo sendo uma segunda tentativa), o aluno utiliza-se de um **contra-argumento** ao trazer uma voz contrária – daqueles que somente acreditam na conscientização – para refutá-la por meio de uma estratégia adversativa (*mas*): “*Há pessoas que concordam que apenas a conscientização já está bom, mas se realmente estivesse, não haveria mais bullying, pois em muitos lugares tem pessoas ajudando na conscientização, inclusive em escolas, que aprendemos desde pequenos e mesmo assim é o lugar mais frequente do bullying*”. JVB conclui sua carta reforçando a sua principal tese, a punição. Interpretamos que o aluno, embora acredite na conscientização, representa que a maioria das pessoas já defende esse ponto de vista, assim, dedica-se, em sua carta, a argumentar a favor da punição, já que, para ele, ela é também uma opção.

Ao analisarmos o texto de JVB, constatamos que o (re)percurso da SDG possibilitou um desenvolvimento significativo em relação à representação da carta do leitor argumentativa, pois o aluno demonstra ter se apropriado do gênero. JVB consegue assumir o papel de um leitor-cidadão que quer defender um ponto de vista. A análise do progresso de JVB ilustra bem, de forma geral, o progresso da turma. Evidentemente, essa produção foi retomada, após a conclusão dos módulos, na fase da produção final, por meio de processos de revisão e reescrita textual.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da língua, na sociedade atual, vem exigindo constantes desafios por parte dos professores, pois ensinar uma língua vai muito além de ensinar sua estrutura gramatical, requer conhecer a complexidade que permeia os objetos linguístico-discursivos que configuram as práticas de linguagem em funcionamento. Como essas práticas estão em constante transformação, assim como a sociedade, exige dos professores constantes atualizações formativas, assim como que o docente seja a todo o tempo um “analista dos discursos” que o rodeiam.

Para isso, faz-se necessário que os professores estejam munidos de conhecimentos que lhes possibilitem preparar seus alunos, utilizando-se de ferramentas que viabilizem ressignificar o fazer docente e oferecer maiores oportunidades de sucesso discente. Para tanto, entendemos ser crucial um trabalho em consonância com as práticas sociais de linguagem, a fim de se desenvolver múltiplos letramentos, por meio da inserção dos *gêneros textuais* como objeto e instrumento de ensino e aprendizagem da língua. Entretanto, a inserção dos gêneros textuais na escola exige uma intervenção didática bem fundamentada, consistente e gradual (ANTUNES, 2009). Por isso, nossa opção pela metodologia das SDG, que traz consigo todo um arcabouço teórico-metodológico de cunho sociointeracionista que concebe a língua como instrumento de interação entre sujeitos conscientes do seu fazer discursivo e, os gêneros, como pré-configuradores das práticas languageiras.

Após a validação didática empreendida pela pesquisa, concluímos que a metodologia das SDG pode ser uma ótima opção metodológica para se trabalhar o ensino da produção de textos, a partir de uma visão sociointeracionista, assim como indica a BNCC (BRASIL, 2019). Entretanto, ela precisa ser concebida de uma maneira flexível, a fim de não ser confundida com um mero *template* de fases de atividades sequenciadas. Foi essa maleabilidade que possibilitou a recondução da fase da

primeira produção da carta do leitor argumentativa, na nossa intervenção. Entretanto, não estamos dizendo que seja possível qualquer mudança, uma vez que é preciso tomar cuidado para se manter os fundamentos de base da metodologia.

Dessa forma, compreendemos que, para utilizar essa metodologia, é preciso conhecer as bases teórico-metodológicas a partir das quais ela foi idealizada. Sem isso, corre-se o risco de descaracterizar seus princípios fundadores de cunho sociointeracionista, os quais regulam concepções como as de texto, gênero, ensino, atividades de linguagem.

Concluimos, dessa maneira, que a metodologia das SDG, aliada a um bom planejamento didático que prioriza a pesquisa, a participação ativa dos alunos envolvidos em um projeto real de produção textual, o trabalho com textos autênticos, um processo de revisão e reescrita que vise à avaliação formativa do aluno, considerando seu processo individual de desenvolvimento bem como o protagonismo estudantil, constitui-se numa eficaz estratégia de trabalho docente que muito tem a contribuir com o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. *Textos, tipos e protótipos*. Trad. Mônica M. Cavalcante et. al. São Paulo: Contexto, 2019.

ANTUNES. I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa, v. 3).

BARROS, E. M. D. de. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. In: BRANDILEONE, A. P. F. N.; OLIVEIRA, V. da S. (Org.). *Literatura e língua portuguesa na educação básica: ensino e mediações formativas*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p.127-144.

- BARROS, E. M. D. de. As reconcepções do trabalho docente no processo de transposição didática de gêneros. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (Org.) *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 41- 68.
- BARROS, E. M. D. de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. *Raído*, Dourados/MS, v. 6, p. 11-35, 2012.
- BARROS, E. M. D. de; MAIA, V. R. F. Reportagem de temas científicos: uma proposta de ensino fundamentada na metodologia das sequências didáticas de gêneros. In: BARROS, E. M. D. de; STRIQUER, M. dos S. D.; STORTO, L. J. (Org.). *Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa*. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 253-286.
- BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. Apresentação. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (Org.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 7-12.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC: 2019. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimp. São Paulo: EDUC, 2003.
- COLL, C. S. *A aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2.ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 51-82.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *D.E.L.T.A.*, v. 32, n.1, p. 237-260, 2016. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00237.pdf>>. Acesso em 12 fev. 2020.

DOLZ, J. *De que adianta conhecer o código, se não entende o texto?* Entrevista realizada por Luiz Henrique Gurgel para o portal das Olimpíadas de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro, 2010. Disponível em: <www.escrevendo.cenpec.org.br>. Acesso em: 25 maio 2020.

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. da C. (Org.). *Gênero orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 23-56.

DOLZ, J.; NOVERRRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aulas. In: NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2014. p. 209-229.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, n. 3. set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349/370>. Acesso em: 12 fev. 2020.

OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. B. *Letramentos múltiplos: agentes, práticas. Representações*. Natal: Editora da UFRN, 2008.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa*. Paraná: SEED, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.71-91.

SOUZA, L. V. *As proezas das crianças em textos de opinião.* Campinas, Mercado de Letras, 2003.

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

VARISO, A. G.; MORETTO, M. O trabalho com uma sequência didática do gênero dissertação escolar a alunos do ensino médio: uma análise das capacidades de linguagem desenvolvidas. *Revista Intercâmbio*, v. XLIII: 1-17, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP.

VIGOTSKI, L. *A formação social da mente.* Trad. José Cipolla Neto; Luiz S. M. Barreto; Solange C. Afeche. 7. ed. 2. Tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Capítulo 8

REVISÃO E REESCRITA TEXTUAL: UMA ANÁLISE DOS EFEITOS DA CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA EM TEXTOS DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Carmen Teresinha Baumgärtner
Fernanda Sacomori Candido Pedro*

1. INTRODUÇÃO

A concepção dialógica e interacional de linguagem, proposta pelos estudos do círculo de Bakhtin, concebe-a constituinte da/na interação. Nessa compreensão, a linguagem é um produto histórico, marcado cultural e socialmente, que se apresenta como um espaço de embates e lutas, refletindo aspectos da interação social que é promovida pela necessidade de o sujeito dialogar com o outro.

Esse pressuposto compreende o texto/enunciado como o elemento organizador do processo discursivo, ou seja, ele é o produto (provisório) de um processo em que sujeitos tomam a palavra para mediar interações sociais. Nesse sentido, na produção textual, é necessário que o encaminhamento da escrita leve em conta uma situação real de comunicação, em que esteja claro a quem ela se destina, com que propósito e em que circunstâncias será feito. Desse modo, a produção de textos envolveria o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita. A revisão e a reescrita de textos são etapas do processo de produção textual, juntamente com o planejamento e a escrita, em que o texto é retomado em seus elementos linguísticos, textuais e discursivos, no intuito de torná-lo adequado aos propósitos comunicativos.

Atuando na Educação Básica, observamos em nossa realidade, um distanciamento em relação a essa prática que considera a produção textual em etapas interdependentes e necessárias para uma comunicação exitosa. Tal observação nos levou, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras-Profletras, a realizar um estudo abordando a produção escrita na escola, focalizando a correção que, como professoras, fazemos nos textos dos alunos.

Especificamente, o presente trabalho traz uma discussão sobre efeitos da correção textual-interativa, organizada em forma de bilhetes redigidos por nós, em textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de uma cidade do oeste do Paraná. O objetivo foi analisar a eficiência desse tipo de correção na melhora da escrita de nossos alunos, a partir de anotações contidas nesses bilhetes, as quais abordavam aspectos discursivos, textuais e linguísticos.

Orientado pelo viés da interação, o ensino da produção de textos na escola precisa articular a linguagem com seus interlocutores, de modo que o discurso se estabeleça por meio do texto em produção. Nesse âmbito, a produção escrita deve ser compreendida como trabalho, uma vez que envolve um processo com várias etapas integradas, conforme explicitado por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), sendo elas: o planejamento da escrita; a efetivação do texto/escrita; a revisão do texto (pelo aluno e pelo professor); a reescrita. Supõe-se, portanto, que o texto não é algo pronto, acabado, mas um ir e vir que deve estar a serviço da interação.

Seguindo essas etapas, a proposta de produção deve ser clara, compreensível e palpável, para auxiliar o aluno a se constituir como sujeito de seu dizer e para que possa recorrer a adequadas estratégias de interlocução. Assim, é necessário que o encaminhamento da escrita leve em conta uma situação real de comunicação, explicitando, a finalidade, o interlocutor, além do gênero a ser produzido.

Outro momento essencial para a produção com o objetivo da interação é a etapa da revisão e da reescrita, as quais, de acordo com Gasparotto e Menegassi (2013), são fundamentais para a

construção textual, haja vista que propiciam um olhar analítico sobre o texto produzido, são processos dialógicos que marcam a interação entre aluno/autor e professor/leitor/revisor com vistas à adequação do texto e à maior compreensão do interlocutor. Do ponto de vista dos autores mencionados, a revisão e a reescrita possibilitam que produção textual se estabeleça como uma prática refletiva sobre a caracterização e a funcionalidade da escrita.

É possível falar em revisão do texto pelo aluno e revisão do texto pelo professor. A revisão do texto pelo aluno ocorre no momento em que ele volta a seu texto para reler e refletir sobre suas escolhas linguístico-discursivas, relacionando-as ao propósito do texto. Já a revisão do texto pelo professor, segundo Serafini (2004[1989]), é um conjunto de intervenções que o professor faz para que este atenda aos objetivos pretendidos.

Pesquisa realizada por Ruiz (2010) aponta quatro formas mais comuns de intervenção empregadas por professores, no momento da correção de textos, três destas com base em Serafini (2004[1989]): a) a indicativa - caracterizada pela indicação de problemas gramaticais no texto-; a resolutiva - caracterizada pela correção do professor feita direta e resolutivamente no texto do aluno -; c) a classificatória - caracterizada pela inserção de símbolos no texto do aluno, pelo professor, para classificar ou apontar problemas a serem corrigidos -; d) a textual-interativa, descrita por ela - caracterizada pelo estabelecimento de diálogo com o aluno, por meio de comentários expressos na forma de bilhetes, que deverão direcionar a revisão e reescrita do texto como um todo-.

A autora destaca que o sucesso ou não da reescrita a ser realizada pelo aluno depende da forma de mediação do professor, e da compreensão acerca dessa mediação, que é inerente ao processo de revisão. Nesse sentido, compreendemos que na correção textual-interativa descrita por Ruiz (2010), professor e aluno refletiriam sobre o texto produzido, pois, nesse caso, haveria um diálogo entre o texto produzido pelo aluno e as indicações/anotações feitas pelo professor. Em nossa

compreensão, esse diálogo extrapola as anotações do professor no texto do aluno, uma vez que ambos mobilizam conhecimentos, informações e discursos, valores, dos quais o texto e as anotações são apenas a parte percebida da interação.

Diante do exposto, o presente capítulo está assim organizado: após esta introdução, refletimos sobre linguagem e produção textual; na sequência, explicitamos aspectos metodológicos adotados na pesquisa, seguidos da análise do corpus e de considerações sobre o percurso empreendido e sobre os resultados alcançados.

2. CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM E A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

Neste estudo, ancoramos nossas discussões na concepção teórico-metodológica interacionista de linguagem, a qual tem como base epistemológica os estudos propostos por estudiosos do Círculo de Bakhtin, segundo os quais é a partir da interação que o sujeito e a língua se constituem. Nessa perspectiva, a linguagem é um instrumento simbólico de interação humana que tem como componentes da tessitura textual a língua, a história e a cultura.

Nesse sentido, a interação é por princípio dialógica, e esse dialogismo, segundo como afirmam Bakhtin e Volochínov (2014[1929]), é o fundamento da linguagem, entendida em uma concepção ampla de diálogo que vai muito além do plano face a face entre os interlocutores, pois envolve seus conhecimentos e valores partilhados, ideologias, necessidades e interesses. Conforme nos esclarecem os autores:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 117).

Nesse caso, compreende-se o dialogismo num sentido mais amplo, o que significa os constantes diálogos que estabelecemos com os já ditos, que, de alguma forma, se fazem presentes em nosso discurso, e que suscitarão novos dizeres.

Geraldi (1997), em consonância com esses pressupostos, defende que a interlocução pode ser compreendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos, em que a interação verbal funciona como um jogo, no qual há objetivos a serem alcançados que aproximam os interlocutores pela construção de significados. Nesse processo, a cada troca com o outro nos momentos de interação, a consciência dos sujeitos e a própria linguagem vão, se constituindo.

Sendo assim, é possível afirmar que todo ato de interação, sistematizado em texto organiza-se em função do diálogo estabelecido entre os interlocutores e entre os enunciados que se entrelaçam na organização do discurso. Segundo Bakhtin (2003), os textos são enunciados concretos, determinados por dois elementos: a sua intenção, ou seja, o propósito comunicativo da interação, sua realização em conformidade com os tipos de comunicação social de um dado campo de atividade humana (os gêneros de discursos); e sua recepção, por parte do interlocutor. Este, na concepção de linguagem em discussão, não exerce o papel de mero receptor. Ao contrário, a materialização do propósito comunicativo é já por ele afetada. Quem escreve, ao fazê-lo, antecipa possíveis reações do interlocutor, e faz escolhas tanto quanto possível para atingir seus objetivos. No entanto, não tem absoluto controle sobre o interlocutor que, assim como o locutor, está banhado em universo de referências (históricas, culturais, linguísticas), a partir das quais produz sentidos.

No caso da palavra escrita, nem sempre há um interlocutor fisicamente presente no momento de sua produção, mas nossa palavra tem sempre uma orientação para o outro, sempre se dirige a alguém – o interlocutor. Conforme indicado por membros do Círculo, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um

interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2014[1929], p. 116).

Dessa forma, tendo em vista o processo de interação, não pode haver interlocutor abstrato, pois, segundo Geraldi (2006, p. 42), “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo”. Portanto, faz-se necessário estudar as relações existentes entre os sujeitos, bem como as formas de organizá-las no momento da interação. O aluno precisa aprender a escrever textos/enunciados, discursos que explicitem “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2003, p. 308). Assim, a prática de escrita na escola deve se centrar no processo de produção de textos que vise à constituição do aluno como sujeito autor de seus discursos.

Ancorada nesses pressupostos Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) definem a escrita como um trabalho, entendido como um processo contínuo de ensino e aprendizagem em que se apresentam reais necessidades para o aluno escrever. Desse modo, são essenciais as atividades prévias claramente explicitadas, a finalidade, o interlocutor (para quem o aluno vai escrever naquele momento de interação), o gênero de discurso sob o qual o texto será configurado, e o modo de circulação. Portanto, a escrita é, principalmente, orientada/determinada pelas condições de produção.

Essa compreensão pressupõe uma prática constante de produção de textos na sala de aula, que, sempre que possível, se aproxime das reais condições em que se produzem na sociedade, com funcionalidade. Como afirmam Fiad e Mayrink-Sabinson (1991, p. 58), “escrita é um processo que deve sempre ser trabalhado”. Desse modo, a linguagem está alicerçada na necessidade de interação entre os sujeitos inseridos em uma situação histórica e social, que exerce coerções sobre o que dizer e como dizer.

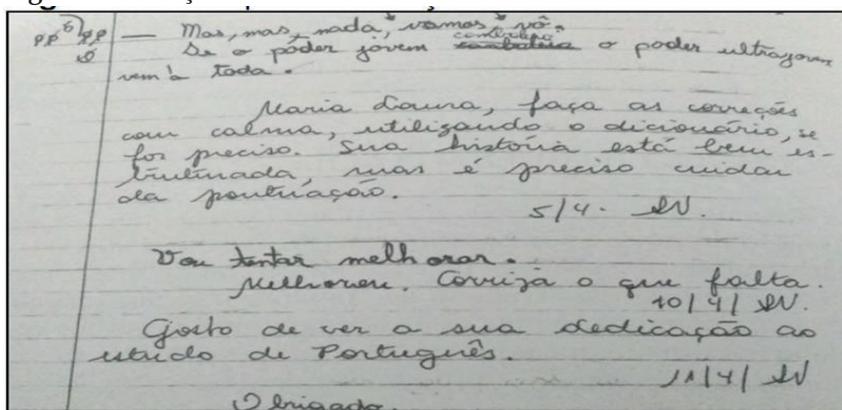
A produção textual compreendida como trabalho deve ocorrer num processo que envolve quatro etapas integradas: 1) o planejamento da escrita; 2) a efetivação do texto/escrita; 3) a revisão do texto (pelo aluno e pelo professor); 4) a reescrita (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991), as quais nem sempre são seguidas no ensino escolar, especialmente o planejamento, e as etapas da revisão e reescrita.

Assim, ao produzir texto na escola, orientado pelo viés da interação, é importante garantir, ao aluno, no encaminhamento da produção textual, clareza quanto aos seus propósitos discursivos e ainda depois da escrita possibilitar que a escrita se estabeleça como uma prática refletiva que permite entender a funcionalidade da escrita. Desse modo é possível falar em: a) revisão do texto pelo aluno; b) revisão do texto pelo professor. A revisão do texto pelo aluno ocorre no momento em que ele volta ao seu texto produzido anteriormente para reler e refletir sobre suas escolhas linguístico-discursivas, relacionando-as ao propósito do texto e a revisão feita pelo professor é a correção é entendida como “o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto” (RUIZ, 2013 p.19). Ou seja, é um conjunto de intervenções que o professor faz para que esse atenda aos objetivos pretendidos.

Sobre a maneira como se dá essa intervenção recorreremos às discussões de Serafini (2004[1989]), que indica três tipos de correção: Correção Indicativa; Correção Resolutiva; e Correção Classificatória. A correção denominada indicativa consiste em indicar, por meio de alguma sinalização, os erros apresentados pelos alunos. Na correção resolutiva, diferentemente da indicativa, o professor assinala o erro e já o corrige, cabendo ao aluno apenas reescrever o texto, a partir das resoluções que o professor criou. Outra forma de correção, a classificatória, consiste em identificar os erros por meio de códigos. Nessa forma de intervenção, em geral, a resolução do problema é realizada pelo aluno no momento da reescrita que, a partir do símbolo utilizado pelo professor, reconhece a natureza de seu erro e procura resolvê-lo.

Em sua pesquisa Ruiz (2010) encontrou uma quarta forma de intervenção, a qual denominou de correção textual-iterativa. Segundo a autora, esse tipo de correção se realiza por meio de bilhetes que, “em geral, têm duas funções básicas; falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor.” (RUIZ, 2010, p. 47). Vejamos um exemplo dessa forma de intervenção:

Figura 1: Correção textual-iterativa



Fonte: Ruiz (2010, p. 48).

Esses bilhetes nem sempre se referem à estruturação do texto. Muitas vezes são usados como reforço positivo no caso de uma boa escrita, e de cobrança, quando o mesmo não ocorre. Essa forma, segundo a autora, se apresenta como uma alternativa de correção para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver problemas da redação do aluno que, por alguma razão, o professor percebe que não bastavam anotações via corpo, margem ou símbolo. Desse modo, segundo a autora, essa forma de correção é altamente dialógica, tendo em vista que promove elos dialógicos entre professor e aluno, tendo o texto como base.

Nesse sentido, optamos por utilizar a correção textual-iterativa como forma de intervenção nos textos dos alunos para orientar a reescrita, pois, esses momentos de revisão e reescrita de

textos promovem um diálogo, uma interação do sujeito-autor com a sua criação, uma atitude responsiva do autor-leitor que passa a refletir criticamente sobre sua produção.

Partindo da revisão realizada pelo professor, segundo Gasparotto e Menegassi (2013), na reescrita o autor mostra sua atitude responsiva diante de outro leitor. Desse modo, fica claro que o sucesso ou não desse momento de reescrita a ser realizado pelo aluno depende da forma de mediação do professor e da compreensão sobre ela, que é inerente a esse processo.

O aluno, ao reescrever seu texto, sai da primeira escrita e depara-se com sua própria produção, de modo a estabelecer um confronto, fazendo a inclusão e/ou exclusão de determinados enunciados e, assim, reflete e aprimora o que produziu. Essas alterações realizadas pelo aluno em seu texto durante a reescrita, ou seja, a estratégia que usa em sua responsividade, de acordo com Menegassi (1998), pode ser de acréscimo de informações, supressão, substituição e deslocamento, os quais podem ser utilizados em sua totalidade ou parcialmente. Nesse sentido, o autor indicou cinco atitudes que os alunos realizam ao procederem as reescritas: atender às orientações e realizar as alterações sugeridas; atender parcialmente; atender à revisão e ainda completar com outras reformulações; apresentar reformulações que extrapolam as sugestões ou ainda optar por não atender às sugestões.

Ao analisar esses critérios, de atender ou não as orientações do professor, ou ainda de atender parcialmente, ou promover outras alterações que nem foram indicadas, é possível verificar o nível de compreensão do aluno em relação às orientações realizadas pelo professor no momento da correção, como também a qualidade dessa interação. Assim sendo, entendemos que o processo de reescrita feito de modo intencional e planejado com vistas a tornar a interação eficiente, corresponde a um momento de trabalho com a língua e com o contexto. Desse modo, damos um relativo acabamento ao texto, embora ele seja sempre provisório, esteja sempre em movimento. Com base nesse aporte

teórico, na seção seguinte apresentamos a metodologia utilizada para obtenção do corpus e a análise.

3. A PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS E O DIÁLOGO POR MEIO DA CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA: NOTAS PRELIMINARES

Nessa seção, apresentamos reflexões sobre o processo de produção, revisão e reescrita dos textos produzidos para a obtenção do *corpus* de análise. Utilizamos nomes fictícios para identificar os alunos.

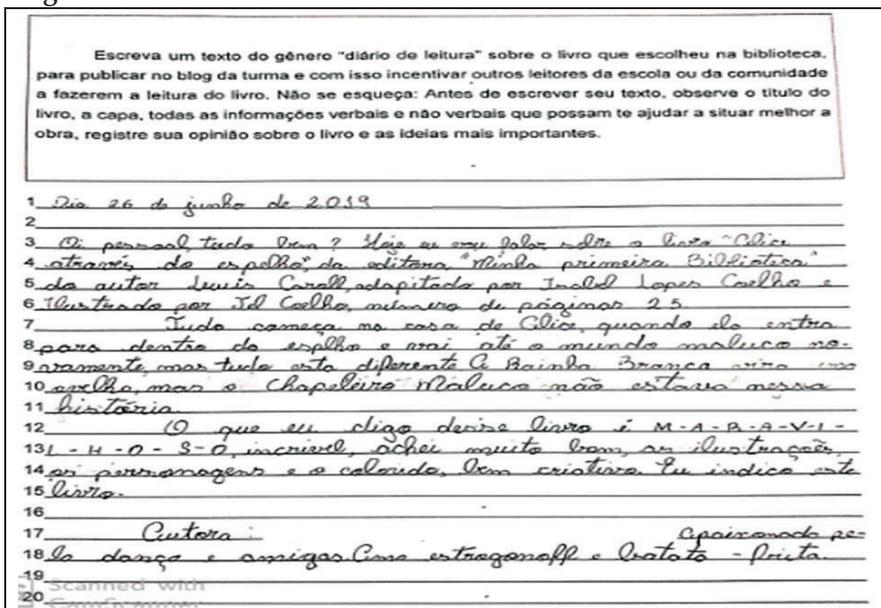
Essa produção foi realizada seguindo os passos indicados na concepção de escrita como trabalho. Nesse sentido, inicialmente procedemos à etapa do planejamento da escrita, ancorada no método sociológico de estudo da linguagem de Bakhtin (2003), o qual explicita que é necessário considerar não apenas a manifestação verbal do sujeito, mas o contexto extra verbal que influencia esse seu dizer.

Também definimos o gênero a ser produzido e instrumentalizamos o aluno sobre seu conteúdo temático, estrutura composicional e estilo com atividades como: exposição sobre o contexto de produção do gênero diário; os objetivos da escrita diarista; sua função social, a quem se destina e as semelhanças e diferenças entre diário e blog.

Para analisar a estrutura composicional, tomamos como referência o exposto por Buzzo (2010), sobre as categorias de análise para identificar o gênero diário de leitura que são: as avaliações sobre o livro, resumos, comentários, dúvidas, estabelecimento de relações e contribuições. Exploramos, ainda, as marcas linguísticas, características do estilo do gênero, observando os seguintes aspectos linguísticos: pronomes pessoais; tempos verbais; modalizadores – operadores argumentativos, advérbios, adjetivos; características da coesão nominal referencial; características da coesão nominal sequencial; características dos parágrafos e as características lexicais.

Em seguida, definimos a consigna que orientou a produção, a qual continha os elementos indispensáveis citados por Geraldí (1997). Após esse trabalho os alunos produziram os textos e os reescreveram duas vezes, orientados pelos bilhetes textuais-interativos, para em seguida publicá-los em um blog. Vejamos um exemplo da produção da aluna Bianca (nome fictício).

Figura 2: Texto Bianca Primeira versão



Fonte: Banco de dados da pesquisa.

De posse da primeira versão do texto, passamos para a etapa da revisão. Nossas ações foram ancoradas nos estudos de Ruiz (2010) sobre a correção textual-interativa. Essa escolha metodológica se deu ao perceber que nessa forma de intervenção, nos textos dos alunos, as explanações são mais longas e evidenciam a interação entre o professor/leitor com o aluno/produtor. Essa forma de intervenção pedagógica se concatena com a concepção dialógica da linguagem, pois acreditamos que, para auxiliar o aluno de modo eficaz, é imperativo que a correção do professor busque adequar o texto do aluno também em seus aspectos discursivos - contexto de produção;

textuais – conhecimentos relativos à composição de diferentes gêneros textuais; além do linguístico - de ordem fonológica, morfológica, sintática e lexical. Buscamos intervir em três níveis da escrita do aluno: em torno do plano global e o tema do texto na coerência e coesão, informatividade no intuito de adequar os aspectos discursivos e textuais da interação, como também na organização dos recursos linguísticos responsáveis por garantir que o texto produza o sentido esperado para aquela interlocução.

Na primeira intervenção de revisão, nossa mediação tem como objetivo dialogar com o aluno, por meio de questionamentos que visam adequar o texto à temática, contexto de produção e ao gênero produzido, para isso, os alunos foram instigados com provocações que visam detalhar informações, acrescentar outras que faltam e ainda adequar eventuais incoerências. A seguir apresentamos o bilhete textual-interativo feito para a primeira reescrita desse texto.

Quadro 1: Bilhete textual-interativo - texto Bianca

Reescreva seu texto observando as orientações abaixo:

Linha 7- que tal contar um pouco quem era a Alice? Como era a casa em que ela vivia?

Linha 8 - por que ela entra no espelho? Por que esse mundo é maluco?

Linha 9 - o mundo estava diferente de qual? Como ele era?

Linha 11- poderia contar um pouco mais sobre os outros personagens? Que aventuras a Alice viveu nesse lugar?

Linha 13- achou muito bom o livro por quê? Como eram essas ilustrações, sobre o quê?

Linha 14- e os personagens quem eram? O que faziam nesse mundo?

Linha 15- você indicaria esse livro para quem?

Que tal falar um pouco aos leitores do blog sobre as sensações que o livro despertou em você?

O que mais chamou sua atenção?

O que você aprendeu com a leitura do livro?

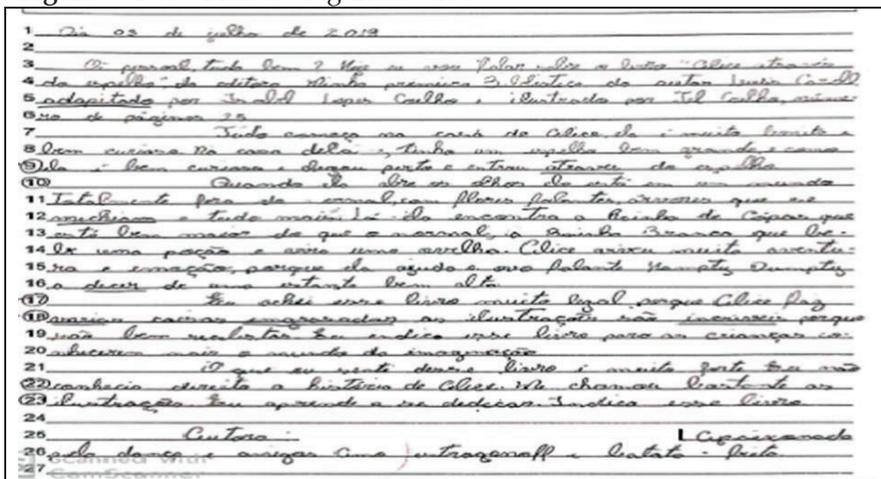
Fonte: Banco de dados da pesquisa.

No momento da leitura dos textos e escrita dos bilhetes textuais interativos procedemos à cronometragem do tempo utilizado, a fim de verificar a viabilidade da proposta que defendemos, diante das atuais condições em que se encontra o trabalho docente. Nessa primeira intervenção, levamos em média doze minutos para cada texto. Assim, em uma turma com 30 alunos (média das turmas da Educação Básica) o professor utiliza 6 horas para realizar essa correção. Sabemos que com a legislação atual o tempo destinado à hora-atividade (tempo destinado para fins de preparação e correção das atividades dos alunos) é de 33% da sua carga horária. Desse modo para uma carga horária semanal de 20 horas/aula, 15 horas/aula - em média 12 horas e 30 minutos - são em sala de aula e 5 horas/aula - em média 4 horas e 17 minutos - para a hora-atividade. Portanto, julgamos que essa forma de intervenção, nas condições atuais de trabalho do professor, sobretudo da rede pública de Educação Básica, torna-se impossibilitada de ser feita com certa regularidade. Contudo, não é uma proposta inviável, embora exija tempo e energia do professor, para além de sua jornada semanal de trabalho.

Ademais, esses dados revelados a partir da cronometragem do tempo utilizado na revisão servem de argumento para defendermos o aumento na carga horária destinada às atividades extraclasse do professor de Língua Portuguesa, pois muito se discute atualmente sobre a retirada ou diminuição desse tempo que foi conseguido com muita luta da classe. Por conseguinte, o tempo escasso destinado para esse fim é um dos fatores que têm feito com que muitas propostas, que são essenciais para um ensino de boa qualidade, deixem de ser realizadas devido à falta de condições de trabalho favoráveis.

Com a primeira versão do seu texto e o bilhete, os alunos realizaram a primeira reescrita do texto, conforme o exemplo a seguir.

Figura 3: Texto Bianca - segunda versão



Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Depois dessa reescrita, os textos foram novamente objetos de análise e com esse diagnóstico, aplicamos um projeto didático com atividades de análise linguística, de acordo com a adequação do texto à situação de interlocução na busca pela constituição do aluno como sujeito autor. Na etapa seguinte, foi proposta uma nova reescrita do texto, agora com provocações que se referem aos elementos que foram trabalhados no projeto didático.

Desse modo, sem perder de vista o objetivo da interação, nossos questionamentos se dirigiram para as inadequações de concordância, repetições, pontuação ou falta de informações que ainda prejudicava a construção do sentido do texto e, conseqüentemente, a eficácia na interlocução. Para essa segunda revisão, o tempo utilizado foi maior em relação à primeira, totalizando uma média de 17 minutos por texto. Cumpre ressaltar ainda que, sobre a ortografia das palavras, julgamos conveniente indicar no texto as palavras que estavam em desacordo com as normas ortográficas da língua portuguesa, além do comando que solicitava aos alunos que utilizassem o dicionário para encontrar a grafia correta, caso fosse necessário, conforme o exemplo:

Quadro 2: Texto Bianca - Segunda intervenção

O seu texto melhorou muito. Observei que algumas palavras precisam ser escritas adequadamente. Uma forma de fazer a adequação é consultando a grafia no dicionário. Para auxiliar na localização, fiz uma indicação com um traço embaixo da palavra.

Linha 9 – repetiu o conectivo “e”. Que outra palavra poderia utilizar para substituir?

Linha 10 – repetiu o pronome “ela”. Que tal substituir?

Linha 17 – você repetiu a palavra “porque”. Que outra palavra poderia utilizar para substituir?

Linha 18 – veja onde é possível colocar uma vírgula.

Linha 22 – faltou alguma palavra depois de “bastante”.

Linha 23 – “aprendei a se dedicar” ou “aprendi a me dedicar”? A que você aprendeu a se dedicar?

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

De posse desse bilhete e da segunda versão do seu texto, os alunos fizeram a segunda reescrita. Para ilustrar o processo, tomamos o texto de Bianca, em sua terceira versão, que ocorreu após a segunda correção textual-interativa.

Figura 5: Texto Bianca - Terceira versão

1 Du 05 de julho de 2019
2
3 Oi pessoal, tudo bem? Hoje eu vou falar sobre o livro "Alice e
4 o reino de espelhos", escrito por Lewis Carroll e ilustrado por John Tenniel.
5 O livro é adaptado por Tereza Colares e ilustrado por Tereza Colares.
6 O número de páginas é 25.
7 Tudo começa na casa de Alice, ela é muito curiosa e tem
8 curiosidade de ver o espelho e como ela é bem
9 curiosa, chegou perto e entrou através do espelho.
10 Quando ela descobre o livro, está em um mundo totalmente
11 fora do normal, com lugares fantásticos, árvores que se mexem
12 e tudo mais. Ela encontra o Barão de Copas que está bem mal-
13hado de que o normal é muito branco que tem uma paixão e
14 vive uma vida Alice viveu inúmeras aventuras e encaixou
15 isso, porque ela ajuda a isso falando sempre sempre a dança de
16 uma estante bem alta.
17 Eu acho esse livro muito legal, pois Alice faz várias
18 coisas engraçadas as ilustrações são incríveis, porque é bem
19 realista. Eu indico este livro para as crianças conhecerem mais
20 a mundo da imaginação.
21 O que eu acho desse livro é muito forte, porque eu acho
22 que ele diz muito a história de Alice. Ele chama bastante a atenção
23 as ilustrações. Eu aprendi a me dedicar mais na leitura
24 para ler este livro.
25
26 Autor: Apoiado
27 pelo dancas, família e os amigos. Como entragandoff e lantati
28 brito

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Como é possível observar, o texto ganhou em extensão e em aprofundamento e ampliação de informações. Após essa versão, os textos foram digitados pelos alunos, no laboratório de informática e publicados no blog criado para esse fim. Julgamos que esse recurso se mostrou uma ferramenta muito útil para a revisão de textos, pois alguns desvios de ortografia e concordância que permaneceram mesmo depois das duas reescritas, foram resolvidos dessa maneira. Assim, embora essas correções sejam voltadas mais aos aspectos linguísticos, o uso da tecnologia pode ser uma alternativa bastante válida para a produção textual e a reescrita.

Figura 6: Layout do blog



Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Na sessão seguinte, apresentamos a análise dos cinco textos produzidos, os quais foram tomados de forma aleatória, no conjunto dos textos produzidos pela turma.

4. ANÁLISE DOS EFEITOS DA CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA NA ESCRITA DOS ALUNOS

Delineamos para esse capítulo, como corpus a ser analisado, produções textuais do gênero “diário de leitura”, de cinco alunos de uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental, no contexto anteriormente mencionado. Isso se deu a partir de uma comparação entre as textualizações da produção inicial, primeira e segunda reescritas, de modo que pudemos identificar que efeitos, nos aspectos discursivos, textuais e linguísticos, essa forma de revisão - textual-interativa-, proporcionou a esses textos.

Quando essa intervenção do professor ocorre e o aluno se propõe a reescrever seu texto, atendendo às orientações do professor, pode fazê-lo de várias formas. Segundo Menegassi (1998), o aluno pode realizar as seguintes ações: atender às orientações e realizar as alterações sugeridas, atender parcialmente e fazer algumas reformulações, atender à revisão e complementar com reformulações além daquela que lhe foi apresentada; apresentar reformulações que extrapolam as sugestões do revisor; optar por não atender às

sugestões de revisão ou não reformular por não compreender a sugestão do revisor.

Para verificarmos quais foram as ações que nossos alunos desenvolveram nas reescritas, analisamos quantas foram e, ainda, se o aluno as realizou de forma integral, parcial, se não atendeu à solicitação, ou se fez outras reformulações além do sugerido. De posse desses dados procuramos visualizar os aspectos discursivos, textuais e linguísticos que foram alterados e se essas alterações promoveram ou não um texto mais adequado à situação interlocutiva. Nesse sentido, sintetizamos nos dois quadros abaixo as ações empreendidas pelos alunos.

Quadro 3: Comparativo das intervenções realizadas com os cinco textos na primeira reescrita

Texto	Quantidade de questionamentos	Quantidade que foram atendidos	Quantidade que não foram atendidos	Quantidade de reformulações que extrapolam a sugestão
1	18	5	13	3
2	18	10	08	0
3	7	7	0	2
4	22	11	11	4
5	16	15	1	1
Total	81	48 - 59,25%	33 - 40,74 %	10

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Quadro 4: Comparativo das intervenções realizadas nos cinco textos na segunda reescrita

Texto	Quantidade de questionamentos	Quantidade que foram atendidas	Quantidade que não foram atendidas	Quantidade de reformulações que extrapolam a sugestão
1	7	7	0	0
2	13	10	3	5
3	9	9	0	0
4	7	4	3	6
5	7	6	1	6
Total	43	36 - 83,72%	7 - 16,27%	17

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Com os dados elencados nos quadros, podemos constatar que, para os cinco textos analisados, na primeira intervenção, foram realizados 81 questionamentos, enquanto na segunda, foram 43. Esse número bem superior de questões feitas no primeiro bilhete, o qual procurou se atentar a problemas de organização textual global, no nível mais profundo do texto, em seu conteúdo, demonstra que estão nesse nível as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos. Isso ratifica o exposto por Ruiz (2010) em sua pesquisa, que demonstra que os maiores problemas verificados nas produções dos alunos estão no nível textual e do discurso, porém, as minorias das correções dos professores se remetem a esse nível. Ou seja, as intervenções do professor, em geral, referem-se àquele trabalho de higienização do texto, no nível superficial, onde os aspectos ortográficos e sintáticos têm maior relevância.

Todavia, ao se observar o percentual desses questionamentos que foram atendidos na primeira e segunda reescrita, verificamos que há um número maior de atendimentos realizados na segunda reescrita, a qual focalizou mais os elementos da superfície textual, da forma linguística. Isso se deve ao fato de que essas possuem significações mais fechadas, pontuais e, por isso, exigem menos a reflexão e participação do aluno no momento da reescrita, pois é menos trabalhosa, no entanto, segundo a autora, é pouco eficaz quando se objetiva uma produção de texto para a interação que cumpra adequadamente sua função comunicativa.

Essa informação é ratificada ao analisarmos que, no contexto geral dos cinco textos, a segunda versão, em todos eles, foi a que obteve mudanças significativas em relação à anterior, pois foram justamente esses questionamentos da primeira intervenção que proporcionaram que todos promovessem mudanças em seus textos e essas fossem substanciais, pois alteraram o sentido, corrigiram incoerências ou ainda trouxeram informações importantes para a compreensão do leitor.

Como observamos nessa reformulação em que o autor, ao reescrever o trecho, dá outro sentido para a causa da “transformação de vida” inserindo por meio da conjunção explicativa “porque”, e com isso muda o sentido do texto.

“e uma transformasão de vida, ele se caza com a Brisa”.

“foi uma transformasão de vida, porque eles construíram muitas coisas”

Essa reorganização comprova o exposto por Ruiz (2010), ao afirmar que as correções-tema, as quais se centram nos aspectos do texto, nas situações dialógicas, permitem ao aluno refletir sobre os problemas de organização textual global, no seu sentido.

Constatamos, também, a atitude responsiva do aluno diante do seu texto e do bilhete textual-interativo, na medida em que consegue promover uma reflexão e agir diante das provocações realizadas na correção, inserindo, inclusive, trechos do livro para exemplificar. Como observamos no fragmento a seguir em que o

aluno ao ser questionado por que achou o feitiço da bruxa engraçado, insere a fala da bruxa para comprovar sua atitude.

“Aqui no caldeirão entra gosma de camarão. Se estiver bem cozido entra pelo de ouvido, para a mistura ficar tosca entra caspa de mosca. Dou um grito e te mando pro Egito UAAAH.”

Com essa operação linguística, evidenciamos o exposto por Ruiz (2010) de como essa forma de intervenção volta-se para a relação entre a forma da expressão e seu sentido, ou seja, há um trabalho mais profundo do aluno durante a reescrita que demonstra sua preocupação com os efeitos de sentido do seu próprio dizer.

Também observamos na primeira reescrita que foram adicionados elementos de adequação ao gênero, avaliações sobre o livro lido e o estabelecimento de relações da história lida com a sua vida, informando suas preferências, conforme esse exemplo:

“eu indico ese livro para quem gosta de livro com aventura eu gosto muito de livro cheio de ação”

Em consequência dessa ação, o texto ficou discursivamente mais claro e adequado à interlocução. A inserção de termos como: “eu queria que todos lessem”, e ainda com o uso da expressão “vocês vam gostar”, dirigindo-se aos seus interlocutores, demonstra a sua constituição como sujeito autor de seu discurso. De acordo com Geraldi: “o outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista” (GERALDI, 1997, p. 102). É a presença desse outro, o interlocutor, que faz o autor assumir sua autoria, comprometendo-se com sua palavra.

É visível a responsividade do autor diante de sua produção e do bilhete interativo, pois realizar inserções adequadas ao conteúdo só é possível fazendo essa retomada global do texto,

saindo da posição de autor para a posição de leitor que avalia e age ativamente, dá sua réplica do discurso e reformula seu texto.

Embora na segunda reescrita fosse atendido um maior número de indicações, essas foram mais pontuais e não significaram mudanças muito acentuadas em relação ao sentido do texto. Podemos observar, por exemplo, em relação aos desvios ortográficos que o aluno corrige aqueles apontados, porém comete outros, conforme esse exemplo: “*caprichou*”, “*deixaviam*”, “*inviam*”, “*mehor*” e “*faza*”, todos foram corrigidos na reescrita. Porém, foram cometidos ainda outros desvios: “*encomoda-los*”, “*encomodados*”, “*promença*” e “*enoção*”.

Isso demonstra um envolvimento maior do aluno no trabalho de reescrita, típica de correções centradas nos aspectos globais, revisões-texto (RUIZ, 2010). Essas exigiram do aluno uma reflexão profunda para compreender o sentido que percebeu enquanto leitor e o sentido pretendido por ele enquanto autor e, por isso, agiu conscientemente em busca da legibilidade e da coerência textual, preocupando-se com os efeitos de sentido do próprio dizer e a necessidade de escrever mais e melhor para ser compreendido.

Esse dado se evidencia, por exemplo, no acréscimo no número de linhas que se observou na primeira reescrita, e que não se obteve na segunda, revelando como foi mais trabalhoso para o aluno a primeira. Essa dificuldade é própria da natureza da análise linguística, que é um trabalho que exige do sujeito esforço e movimento. Porém, é esse trabalho com a língua que promove benefícios para uma escrita mais proficiente. Conforme nos esclarece Ruiz:

Esforçar-se por compreender (ler) ou re/dizer (escrever) o texto do outro (ou o próprio) de muitas formas diferentes é uma tarefa trabalhosa, sim, por isso pode parecer “difícil” para quem a executa. Mas é justamente esse trabalho que vai levar o sujeito a fazer o esforço necessário para sair do lugar, da provável inércia comunicativa de seu texto, pois é nesse movimento de voltar para o próprio texto (relendo-o) e de refazer o próprio texto (reescrevendo-o), que o sujeito dará o passo acertado na

direção de um novo lugar, um lugar que lhe garantirá o cumprimento do propósito primeiro da sua escrita: a interação (RUIZ, 2010, p. 163).

Nessa visão, da reescrita como uma atividade de análise linguística que parte do texto do aluno, consideramos que ela se configura em um importante trabalho com a língua em seu contexto de uso, sendo essencial para tornar a produção textual uma prática humanizadora, que possibilite ao sujeito apropriar-se da modalidade escrita da língua para interagir de forma consciente nos espaços sociais em que transita.

Outra constatação que fazemos, ao observar o quadro, refere-se à quantidade de extrapolações que se observou nas duas reescritas. Consideramos refletir a própria natureza da intervenção realizada, ou seja, o diálogo que promovemos com o aluno para falar do texto dele foi o que abriu as possibilidades de novas configurações textuais, pois foi necessário que ele fizesse uma retomada de tudo o que havia dito no texto, detectando aquilo que, anteriormente, não havia percebido.

Em todos os textos reescritos, foram inseridas várias informações que deixavam os fatos narrados incompletos e o texto pouco compreensível. Essas mudanças resultaram em textos mais coerentes e com uma suficiência de dados que permite a compreensão do leitor.

Diante de tal contexto, podemos afirmar que a intervenção realizada no texto, por meio da correção textual-interativa, surtiu efeito nos aspectos discursivos e textuais da produção, fazendo com que o aluno, ao reescrever seu texto, conseguisse atender ao propósito comunicativo que se propôs a realizar, escrevendo um diário de leitura sobre um livro lido e publicar num blog.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo proposto com esse trabalho foi discutir os efeitos da correção textual-interativa nos aspectos discursivos, textuais e

linguísticos em 5 textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I.

A análise explicitada na seção anterior nos permite constatar que a correção textual-interativa, em forma de bilhetes que tematizam sobre o dizer do aluno e não apenas nas formas de dizer, exige uma efetiva leitura do produtor no momento da reescrita. Por isso, ele participa, de fato, da revisão, tem voz. Foi nessas etapas da revisão e reescrita que realizamos um trabalho com a linguagem, que possibilitou avanços em direção a uma performance escrita de maior qualidade, e o atendimento ao propósito da interação para o qual o texto foi produzido. Ao reler os textos e as indicações propostas na revisão, os alunos procuraram alterar a sua forma de dizer, no intuito de serem compreendidos por seus interlocutores.

Também constatamos que os indicativos da correção textual-interativa possibilitaram que, na reescrita, os alunos promovessem melhorias em seus textos, de modo a atender à situação de interação proposta, tendo em vista que nossa intervenção incidiu sobre os problemas de ordem global, no sentido do texto. Observamos que foi nesse nível que precisamos proceder a mais intervenções, tendo em vista que foi justamente a falta de informações que comprometeu a adequação do texto para a necessidade da interação. O questionamento sobre o sentido da produção é que propiciou um envolvimento e participação maior do aluno, pois todos os textos analisados sofreram alterações visíveis com essas provocações e tiveram uma maior textualidade nas versões finais.

Em relação à forma de mediação, outro dado revelado a partir da cronometragem do tempo que utilizamos para realizar as intervenções nos textos, desvela a importância da hora atividade, tempo destinado fora da sala de aula para a realização da preparação de aulas pelo professor, sendo essa imprescindível para uma atuação efetiva do professor, como também a necessidade de ampliação desse tempo, haja vista a constatação de que essa técnica só é possível de ser realizada, nas condições

atuais da educação pública, se o professor dispuser de tempo para além de seu horário de trabalho semanal.

Essa prática de “levar trabalho para casa”, sempre foi uma constante no trabalho do professor. No entanto, precisamos, por meio de dados como os demonstrados com esse estudo, que isso seja alterado, haja vista que sem apoio, condições favoráveis e valorização, a solução encontrada por muitos profissionais é deixar de lado muitas práticas imprescindíveis para o desenvolvimento da proficiência escrita, e isso se reflete claramente nos baixos índices de proficiência obtidos por nossos alunos em diversas avaliações.

Assim sendo, a correção textual-interativa, técnica em forma de bilhetes que utilizamos para fazer a revisão nos textos dos alunos, propiciou alterações linguísticas, textuais e discursivas nas produções, sendo possível de ser utilizada para focalizar todos esses aspectos. Nesses dois últimos - discursivos e textuais -, foram percebidos avanços significativos que alteraram substancialmente as produções. Concluimos, portanto, que essa forma de intervenção promove a participação efetiva do aluno, ou seja, na reescrita ele demonstra sua responsividade e, desse modo, a sua constituição como sujeito autor de seu discurso.

Os diálogos que promovemos com os alunos mobilizaram a presença de palavras do outro em suas palavras. Palavras da escola na voz da professora, do livro a partir do qual foi elaborado o diário de leitura, do meio em que este circularia, do contexto da autora, dentre outros, são elementos que remetem ao conceito de dialogismo bakhtiniano. Essas palavras do outro no eu pressupõe a existência de uma autoria individual relativa às coerções impostas por elas, pelo gênero e pelos elementos que lhe são constitutivos (conteúdo temático, estrutura composicional e estilo linguístico).

6. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão: revisão da tradução Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M; VOLOSHINOV. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BUZZO, M. G. O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente. *Revista L@el em (Dis-)curso*, v. 2, p. 10-26, 2010.

FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A escrita como trabalho. In: MARTINS M.H. (org). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 55-62.

FIAD, R. S. *Escrever é reescrever: caderno do professor / Raquel Salek Fiad*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006. 62 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento), 2006.

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

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*: 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de ensino médio. *Revista Calidoscópico*, v. 11, n. 1, p. 29-43, 2013.

MENEGASSI, R. J. Da revisão a reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis-SP, 1998.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2010.

SERAFINI, M. T. (1989). *Como escrever textos*. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.

Capítulo 9

DO PASSADO AO PRESENTE: A LEITURA ESTUDO-DE-TEXTO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Jaqueline de Alencar Schlindvein
Rita Maria Decarli Bottega*

1. INTRODUÇÃO

Um dos objetivos do ensino da disciplina da Língua Portuguesa é a leitura, ou seja, a formação de alunos efetivamente leitores. Muito se tem debatido sobre a leitura e sua (in)eficácia no momento em que os alunos de diferentes níveis de ensino se deparam com os textos. Nos anos de 2013 e 2015, ao coordenar a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) nos 3º anos do Ensino Fundamental e a Prova Brasil, em 2014¹, nos 5º e 9º anos, ambas as avaliações em três municípios da região Oeste do Paraná, conseguimos observar o anseio dos professores, da equipe administrativa e pedagógica das mais de vinte escolas em que as provas foram aplicadas, pela busca de estratégias para supressão das lacunas presentes na leitura dos alunos e demonstradas nas respostas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), contribuindo insatisfatoriamente para com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de uma das cidades².

¹ Coordenação em nível municipal da professora Jaqueline de Alencar Schlindvein.

² Não é objetivo do presente trabalho apresentar elementos para questionar os sistemas de avaliação e formas organizacionais empregadas.

Um dos problemas muito recorrentes, tanto no momento das avaliações como no cotidiano escolar, é a dificuldade de conseguirmos instruir os alunos a realizarem o processo de sucessivas operações de retomada do material em estudo, em que eles precisam ler novamente o texto ou parte dele e o relacionar com suas leituras anteriores. Ou seja, não se trata de somente o aluno ler rapidamente o texto, mas refletir sobre ele e sobre o que está sendo perguntado nas questões de leitura propostas, no caso da avaliação.

Com esse panorama, surgiu-nos a pergunta de pesquisa: em que condições uma proposta de leitura-estudo-de-texto³ poderia instigar o aluno do 3º ano do Ensino Fundamental para possibilitá-lo a compreensão da necessidade de esforços sistemáticos para a construção de um percurso interpretativo para a leitura realizada? Assim, o objetivo geral da pesquisa (SCHLINDVEIN, 2019)⁴ foi analisar e refletir sobre o processo de encaminhamento da leitura-estudo-de-texto, por meio da elaboração de uma proposta pedagógica consoante com a concepção interacionista de linguagem e de sua aplicação em uma turma do 3º ano do nível fundamental. O presente texto, recorte da pesquisa, apresenta alguns aspectos teóricos sobre a leitura, cujo objetivo seja estudar o texto, e o projeto de implementação pedagógica com o gênero relato de experiência, aplicado em um 3º ano, intitulado *“Do passado ao presente: o relato de experiência tecendo novos sentidos de uma história”*. Daremos ênfase para as atividades práticas desenvolvidas e nas contribuições que puderam ser percebidas no desenvolvimento da leitura dos alunos.

Metodologicamente, a pesquisa vinculou-se aos pressupostos da Linguística Aplicada (GRANDE, 2011; LOPES, 2006), associados à pesquisa qualitativa (ANDRÉ; LÜDKE, 2014; FLICK, 2012) e aos métodos de investigação da pesquisa do tipo etnográfica (GRANDE,

³ Empregamos a nomenclatura estudo-de-texto, de acordo com o que apresenta Geraldi (1997a).

⁴ A pesquisa *Leitura estudo-de-texto nos anos iniciais do ensino fundamental: construção de práticas e sentidos*, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), sob a orientação da profa. Dra. Rita Maria Decarli Bottega, entre 2017-2019.

2011; TEIS; TEIS, 2006) e da pesquisa-ação (ENGEL, 2000), com utilização do diário de campo (RIBEIRO, 2016) e observação participante como instrumento de levantamento e registro de dados. Foram trabalhadas 52 aulas de leitura, na modalidade de estudo-de-texto, em uma turma de 3º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de um município do Oeste do Paraná, a partir de relatos de experiência relativos à comunidade escolar e às famílias que residem na comunidade.

A problematização e a justificativa para a investigação se deram a partir da experiência da professora no Ensino Fundamental, com turmas de apoio e multisseriadas e nas sucessivas experiências de leitura, nas quais era possível, ora vivenciar momentos significativos de efetiva leitura crítica dos alunos e, ora verificar que os alunos realizavam uma leitura de texto de forma muito linear, automática e breve, sem recorrer às entrelinhas, construindo respostas superficiais e insuficientes diante do texto lido.

É importante enfatizar que a maioria das cidades que compreendem a região administrativa da *Associação dos Municípios do Oeste do Paraná* (AMOP), tem como documento norteador dessas suas práticas o *Currículo Básico da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná* (AMOP, 2015). Recentemente, esse documento foi atualizado adaptando-se à *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018), sendo agora chamado de *Proposta Pedagógica Curricular* (PPC), mas continua visando ao trabalho dos eixos do ensino de Língua Portuguesa (LP), ou seja, produção de texto, oralidade, leitura e análise linguística, de forma articulada. Destaca-se que, a partir do documento proposto, cada município pode planejar suas práticas pedagógicas tendo em vista a realidade dos educandos e da cidade, assegurando de forma mais eficiente o ensino da língua. Como a reformulação do currículo estava em processo de construção, em nossa pesquisa utilizamos a versão do documento do ano de 2015.

Conforme orientações do currículo (2015), o gênero relato de experiência faz parte do conjunto de textos que devem ser

explorados no 3º ano, por isso foi o gênero em que focamos para a elaboração da proposta didática. O material foi organizado em duas apostilas, ambas com o tema gerador: *“Do passado ao presente: o relato de experiência tecendo novos sentidos de uma história”*, em que a leitura estudo-de-texto foi trabalhada de forma interdisciplinar com os conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, História e Arte.

Ao refletirmos sobre a problematização proposta, observamos que o trabalho com a leitura em sala de aula ainda está, muitas vezes, vinculado a uma presença contínua da artificialidade no processo da formação do leitor, pois “na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos e isso nada mais é do que simular leituras” (GERALDI, 1997a, p. 89-90). Vencer a mera denúncia ou a culpabilização do professor, propondo atividades para melhorar a leitura e a compreensão dos textos por parte dos alunos de 3º ano, foi um dos elementos que nortearam o trabalho realizado naquele momento e nos orienta ainda hoje nas práticas cotidianas em sala de aula.

2. SOBRE A LEITURA EM SALA DE AULA

A leitura em sala de aula é abordada por Riolfi *et al.* (2008), com destaque à atuação do professor, ao que concordam Antunes e Oliveira (2013). Para as autoras, o docente é o principal responsável pelo trabalho com a linguagem em contexto escolar e defendem a promoção de uma leitura rigorosa do texto, na qual o aluno seja capaz de recuperar as pistas textuais e criar um percurso interpretativo de leitura. A partir desta perspectiva, há a reflexão sobre ensino e a aprendizagem da leitura como um processo que exige a necessidade de esforços sistemáticos e que transcendem o “ler fragmentado” costumeiro do aluno, que apenas resulta, na maior parte das vezes, em um efeito de estilhaçamento na compreensão de um enunciado e não se volta a uma leitura concebida de modo provocativo, capaz de alterar a forma do educando ler.

Conforme a autora, para a leitura abordada como um processo social, complexo e como objeto de aprendizagem, é importante explorar a diversidade de textos e objetivos e não ter como foco, unicamente, localizar ou retirar informações da escrita, mas de uma atividade que pressupõe, inevitavelmente, a compreensão dos sentidos que começam a ser estabelecidos antes da leitura propriamente dita e que não se restringem à decodificação de palavra por palavra.

Geraldi (1997b) propôs atitudes produtivas para o momento de leitura, para que se encontrem sentidos reais para ela em sala de aula, a partir de enfoques diferenciados: a) leitura busca-de-informação; b) leitura estudo-de-texto; c) leitura-pretexto e d) leitura-fruição. A ênfase do presente trabalho é para com a leitura estudo-do-texto, cujo objetivo é escrutinar o texto em termos das ações com, sobre e da linguagem e objetiva garantir a formação de um aluno que consiga ler e entender o que leu, tanto em termos do que está sendo dito (sistemas de referência), quanto em relação às formas empregadas (recursos linguísticos), posicionando-se em relação ao que foi lido e refazendo continuamente seu sistema de referências e de compreensão do mundo. Para o autor, tal encaminhamento coaduna-se com um ensino de conhecimento e produção na área de Língua Portuguesa.

A leitura sistemática, em sala de aula, ocorre a partir dos encaminhamentos do professor, na função de mediação. Geraldi (1997a), Fonseca e Geraldi, (1997), Riolfi *et al.* (2008) e Antunes e Oliveira (2013) defendem que, para haver a reflexão sobre a língua e um entendimento do porquê de o aluno ter produzido o sentido que produziu, e para que ele se aproxime do nível de leitor desejado, há um fator imprescindível na aplicação das atividades que é a mediação do professor. Todo texto permite a análise do seu projeto textual e o enfrentamento da palavra do outro, em que o estado do leitor se modifica e há a compressão a respeito da caminhada que o leitor já traçou. Antunes e Oliveira (2013) destacam que uma nova relação entre o docente e o aluno pode surgir e passar a ser cultivada. Uma relação que reforce a preocupação com a “formação de

cidadãos participativos e preocupados com a transformação e o aperfeiçoamento da sociedade” (p. 66-67) e foi essa a finalidade da mediação docente nesse projeto: não produzir uma receita pronta e inflexível para as atividades de leitura, pelo contrário, propor a construção do conhecimento junto com os alunos, a partir de experiências relatadas, tendo como base a concepção interacionista de linguagem.

Ao pensarmos em sujeitos que produzem significados a partir dos contextos nos quais estão inseridos, percebemos que a concepção interacionista de linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010), pressupõe que a atividade mental do sujeito começa do exterior, ou seja, do social, das práticas languageiras nas quais o sujeito tem a oportunidade de participar. Conforme Travaglia (1996) e Geraldi (1997), nesta concepção, os sujeitos interagem socialmente mediados pela linguagem e continuamente há a tentativa de atender aos objetivos que são distintos em cada contexto histórico-social.

Mesmo diante da mudança da BNCC, com a diminuição do período de alfabetização para o final do 2º ano escolar, observamos ainda que parte dos alunos do 3º ano ainda está em fase de alfabetização, questionada a partir do conceito de letramento. Antunes e Oliveira (2013) e Soares (2003) enfatizam que a alfabetização está interligada ao letramento desde a aquisição inicial do código escrito. Deste modo, essa perspectiva abre caminhos que nos levam a um ensino que se adapte às atuais mudanças, com maior destaque à concepção de linguagem como interação, cuja repercussão chega até a leitura.

Em relação à prática da leitura, Geraldi (1997b) propõe formas de inserir atividades linguísticas que permitem com que se relacione à produção e à construção de sentidos, ou seja, que possibilitam com que os alunos compreendam o que está presente no texto, sendo que o leitor pode

[...] ir ao texto para escutá-lo, ou seja, não para retirar dele uma resposta pontual a uma pergunta que lhe é prévia, mas para retirar dele tudo o que ele possa oferecer (e, no momento da leitura, detectar) (GERALDI, 1997b, p.172).

Pelo exposto, ler é um movimento de “escuta” do texto, não uma atividade meramente formal para responder questões previamente formuladas. Em relação aos encaminhamentos metodológicos para a leitura em sala de aula, Menegassi (2010) apresenta alguns níveis de leitura, percurso para uma leitura mais proficiente por parte do leitor e que são agora expostos na sua definição e na relação com as atividades que foram aplicadas em sala de aula. São eles: decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

A decodificação, primeiro nível, diz respeito ao entendimento linguístico do texto. Sem uma boa decodificação, todas as etapas posteriores ficam comprometidas. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a etapa da decodificação encontra-se presente no momento em que o aluno está em processo de compreensão do código escrito, fazendo tentativas de leitura, portanto foi de suma importância a atenção para decodificar o texto, porque possibilitou aos alunos a compreensão da linearidade e da superficialidade do texto.

Na etapa da compreensão, por sua vez, o aluno, de acordo com a sua faixa etária e por meio da mediação docente, reconhece as características próprias do gênero que está estudando (e os elementos que a ele se referem) e começa a compreender as ideias principais do texto. Dessa forma, o discente pode compreender a ponto de conseguir verificar que este texto apresenta uma intencionalidade e uma temática. No decorrer do projeto observou-se a aquisição desse processo por parte dos alunos no momento em que eles conseguiram, nem que fosse a partir de maior ou menor intervenção docente, identificar as defesas e pontos de vistas dos autores a partir da posição social do sujeito que escreveu.

O leitor intérprete, por sua vez, confronta o que é dado pelo texto com o que o concreto e suas vivências lhe oferecem, além de oportunizar a pluralidade de significações e a criação de novos

significados àquilo que está lendo. Por meio do nível da interpretação, os alunos, no decorrer das atividades, puderam estabelecer relações com leituras anteriores e interagir com os demais leitores, para verificarem os diferentes pontos de vista, percebendo que aquilo que até o momento era considerado verdade para si, não era necessariamente verdade para o outro, o que estabeleceu relações com o proposto por Riolfi *et al.* (2008) sobre leitura rigorosa e por Geraldi (1997b) sobre leitura estudo-de-texto num ensino de produção de conhecimentos.

A etapa da retenção favorece para que os conhecimentos apresentados pelos textos trabalhados e os novos conhecimentos produzidos nos níveis anteriores, em especial no nível de interpretação, tornem-se parte dos conhecimentos prévios que os alunos armazenam em suas memórias. Ou seja, esse nível foi importante, pois contribuiu para verificar que aquilo que trabalhamos no decorrer do projeto, ao final dele, fez parte dos novos conhecimentos dos alunos.

3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A proposta pedagógica *“Do passado ao presente: o relato de experiência tecendo novos sentidos de uma história”* foi aplicada em uma escola rural, que se localiza na Vila Curvado, no interior da cidade de Marechal Cândido Rondon/PR. As atividades objetivaram fornecer, por meio dos relatos de experiências, o conhecimento da comunidade, a partir da presença das famílias e da construção e constituição da escola e dos próprios alunos no processo de constituição histórica e social em suas famílias e comunidade. A escola onde o projeto foi aplicado iniciou sua construção em junho de 1953, conforme relatam os primeiros registros localizados datilografados pela instituição e, desde então, vem recebendo melhorias por parte da administração municipal e do empenho dos funcionários e das famílias.

Os sujeitos da nossa pesquisa, cuja proposta pedagógica foi direcionada, foram 7 alunos do 3º ano com idade entre 8 e 9 anos.

Havia alunos já alfabetizados e alunos que estavam em processo de alfabetização, mas que apresentavam facilidade na oralidade, o que permitiu a análise sob diferentes perspectivas. Pela turma ser multisseriada⁵, algumas atividades foram adaptadas à aluna de 1º ano, com idade de 7 anos, que, juntamente com os colegas, pode participar dos momentos de aplicação da proposta pedagógica.

Todos os alunos frequentavam assiduamente as aulas e apresentavam condições economicamente estáveis. Os pais dos estudantes trabalhavam como pequenos produtores agrícolas – agricultura familiar - e de animais ou funcionários de granjas (aviários ou porcos).

A maioria dos discentes desta classe tinha acesso à leitura, tanto na escola, quanto em casa. A biblioteca sempre foi aberta em período escolar para os estudantes e para a comunidade. Uma aula por semana, os discentes junto com a professora, iam até o espaço, liam livros, manuseavam os escritos, discutiam sobre eles e contavam para os colegas as histórias que mais gostavam. Depois, escolhiam um

⁵ A realidade de salas de aula multisseriadas foi muito comum no Oeste do Paraná (e nas áreas rurais do Brasil) nas décadas de 70 e 80 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018). Com o transporte escolar como política pública, houve o processo de nuclearização das escolas rurais, caracterizado pelo deslocamento dos alunos das áreas rurais para estudarem nos distritos/vilas ou sedes dos municípios mais próximos, abolindo as turmas multisseriadas. Com isso, as escolas rurais foram fechadas e os alunos passaram a ter transporte escolar e estudar em escolas maiores. No caso da escola envolvida na pesquisa, desde que foi fundada em 1953, grande parte das crianças em fase escolar até o 5º ano, que residem aos arredores da Vila, estuda(ra)m na instituição. Apesar da proposta da nuclearização, os pais manifestaram e formalizaram claramente a posição de que as suas crianças estudassem na Vila, mesmo em situação multisseriada. Os motivos são, principalmente, três: a proximidade e a facilidade do acesso, a qualidade de ensino desenvolvido na escola e a composição da comunidade escolar, onde as famílias se conhecem e convivem numa identidade local (associação, igreja, escola, clube), o que repercute na proximidade de convivência entre os alunos, apropriada para a idade das crianças que estão no início dos estudos. Com isso, a Vila não se integrou à nuclearização e permanece com a escola em funcionamento.

deles para levarem para casa. Quando terminavam de ler, podiam ir até a biblioteca escolher outro e assim sucessivamente.

A aplicação pedagógica da pesquisa compreendeu uma proposta didática⁶ que possibilitou o cumprimento dos objetivos e das exigências do Profletras, bem como atividades que contribuíram de forma significativa para melhorar a forma como os alunos liam os textos que circulavam em seu cotidiano, no segundo semestre de 2018, durante 52 aulas.

O gênero trabalhado foi o relato de experiência previsto pelo currículo e o tema gerador da proposta didática foi “Do passado ao presente: o relato de experiência tecendo novos sentidos de uma história”, em que a disciplina de Língua Portuguesa, de forma interdisciplinar, relacionou-se com os conteúdos da disciplina de Geografia (transformações de paisagens do município [origens/ permanências/ mudanças]), com os conteúdos da disciplina de História (o processo de permanência e mudança - e o trabalho ontem e hoje) e de Arte (forma, cor, linha, desenho, pintura, recorte, colagem).

A escolha por esse gênero se deu por dois motivos principais. O primeiro foi evidenciado no interesse dos alunos desta turma quando trabalhávamos em sala de aula conteúdos que retomavam memórias e histórias que aconteciam bem antes deles nascerem. O segundo motivo, relacionou-se ao fato de que os relatos de experiência estudados possibilitaram a inserção e o envolvimento da própria comunidade escolar e dos pais dos alunos na pesquisa, momento em que membros da comunidade relataram, de forma breve, uma situação vivida (individualmente ou não) relacionada ao período em que chegaram a morar (ou que ainda moram) na Vila Curvado. Ou seja, a escolha pelo trabalho com este gênero permitiu o contato dos alunos com textos que apresentaram conteúdos de interesse deles e foi uma oportunidade de

⁶ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética (Plataforma Brasil) e todos os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando seus filhos a participarem do projeto.

vivenciarem as mudanças ocorridas ao longo dos anos na sede da cidade e no local onde residem, relatadas pelos pioneiros, moradores e ex-moradores desses lugares.

Dessa forma, com o desenvolvimento de um trabalho sistematizado com a leitura estudo-de-texto, a partir do contato com diferentes práticas sociais de leitura e escrita pautadas nas experiências vividas por diferentes pessoas, os alunos teceram um novo olhar à história do lugar em que eles vivem, compreendendo as mudanças e as permanências na constituição da cidade e do campo na formação histórica do município e da Vila.

A forma de organização do material pedagógico partiu do princípio do que o próprio currículo prevê que é possível que se façam adequações e alterações na forma de aplicação das atividades, como meio de aproximá-las à realidade do projeto, do educandário e dos educandos. Assim, os modos de organização da Sequência Didática, doravante SD, propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foram didaticamente adaptados por Costa-Hübes (2007, 2008)⁷, e posteriormente, optamos por readaptá-los para o trabalho com o gênero e as atividades da nossa pesquisa.

A organização proposta se deu inicialmente pela seleção do gênero e a presença dele nos cotidianos escolar e familiar, em seguida, houve a apresentação da situação de interlocução, os módulos exclusivos para o trabalho com a leitura e, por fim, um momento de concretizar a proposta inicial, demonstrando e construindo com os alunos a funcionalidade da língua na e durante a leitura. Esta parte do trabalho compreendeu a efetivação do estudo com as duas apostilas e a posterior circulação do material às famílias e à comunidade escolar.

Como acompanhávamos os mesmos alunos desde o final do ano de 2016, tínhamos conhecimento das problemáticas que eles apresentavam em relação à prática da leitura e, por esse motivo, não

⁷ Este Caderno Pedagógico 01 foi coordenado por Costa-Hübes (2007, 2008) e produzido por um grupo de professoras de 9 municípios vinculados à AMOP.

houve a necessidade de uma atividade específica para identificação das dificuldades deles, que seria o primeiro dos níveis da SD.

Destacamos que as atividades de leitura do livro didático de LP utilizados pelos alunos no decorrer daquele ano letivo eram bastante limitadas, assim como as sugestões aos professores. Portanto, a estruturação por módulos do material de aplicação contribuiu para que os propósitos do trabalho com a leitura estudo-de-texto e com o gênero selecionado, na turma do 3º ano, aproximassem os alunos de referências de relatos de experiência que circulavam na sociedade e de conteúdos advindos do cotidiano deles.

Optamos por distribuir as atividades dos módulos em duas apostilas (70 e 33 páginas, respectivamente). A primeira apostila organizou-se em seis módulos, construídos por diversas práticas direcionadas ao conhecimento da realidade dos alunos e focadas em 10 textos do gênero relato de experiência. A segunda apostila objetivou retomar os conteúdos, num processo de retenção das informações, por meio da produção de trabalhos artísticos diversos sobre os textos estudados.

A proposta foi aplicada no decorrer de 52 aulas, no terceiro bimestre do ano letivo de 2018. Posteriormente à aplicação, os materiais foram recolhidos e, oportunamente, analisados, nos quais observamos os níveis de leitura nas discussões e as respostas escritas e orais dos alunos e a postura a ser adotada pela professora para a efetivação da leitura em ambiente escolar.

4. RESULTADOS E ANÁLISES DAS ATIVIDADES

A elaboração de um material, bem como sua aplicação em contexto escolar, exigiu da docente comprometimento no registro do relatório das atividades aplicadas, em que o diário de campo se mostrou um instrumento adequado. Ao mesmo tempo em que encaminhávamos as atividades, precisávamos realizar o registro escrito, para que os detalhes não se perdessem em meio ao conjunto de comentários dos alunos durante as aulas, sobre o conteúdo.

Sabemos que “é preciso que a leitura seja planejada e explorada sistematicamente pelo educador, com vistas à formação de um educando leitor” (AMOP, 2015, p. 99). Dessa forma, o contexto escolar e de produção da proposta didática se alinhou ao planejamento das atividades sobre leitura estudo-de-texto e ao que estava proposto no currículo da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Em sala de aula, foi preciso analisar as atividades propostas, os conhecimentos linguísticos e de mundo dos alunos, conhecer antecipadamente as experiências de leitura deles, os horizontes de expectativas e as ideias de textos que gostariam de ler, o que possibilitou a tomada de providências frente às dificuldades de decodificação, compreensão, interpretação e retenção que os alunos apresentaram.

A leitura estudo-de-texto encaminhada sob a perspectiva dos níveis de leitura já apresentados, trabalhada como mediação docente, ora oralmente, ora pelo registro escrito, gerou um trabalho interdisciplinar interessante na disciplina de Língua Portuguesa, História, Geografia e Arte, pois explorou temáticas e conteúdos relacionados a essas disciplinas que estavam interligados ao currículo e à realidade dos alunos, o que tornou as aulas mais dinâmicas e com uma participação mais ativa dos estudantes. A cada página estudada, os alunos ampliaram seus conhecimentos prévios, necessários para o melhor entendimento, compreensão e interação com o conteúdo, o que aumentou a busca no texto pela comprovação das suposições que eram levantadas.

Podemos afirmar, a partir do que também pode ser observado no relatório das aulas, que os níveis de leitura propostos se realizaram no decorrer da aplicação da proposta didática. Uns níveis com maior efetivação do que outros, mas todos atendidos com êxito. Eles não seguiram a ordem necessariamente, em alguns momentos, de decodificação, compreensão, interpretação e retenção, pois as “etapas nem sempre aparecem separadas e deslocadas para estudo. Na verdade, essas etapas coexistem e são concomitante e

recursivamente utilizadas pelo leitor durante o processamento do texto” (MENEGASSI, 2010, p. 43).

As rodas de conversa, por exemplo, exploraram fortemente os níveis da interpretação e da retenção, em que os alunos, relacionando o conhecimento de mundo e as suas leituras anteriores, puderam se direcionar diretamente a estes níveis, a ponto de conseguirem verificar que o texto apresentava uma intencionalidade e uma temática que não estava explícita, mas se encontrava em meio às entrelinhas. Isso possibilitou a construção de um aluno-sujeito que refaz, continuamente, seu sistema de referências/compreensão de mundo e amplia o conhecimento do sistema linguístico, por meio dos textos trabalhados.

A relação e o envolvimento da comunidade local e dos familiares dos alunos, tanto na elaboração dos relatos de experiências utilizados no decorrer da proposta didática, quanto para a efetivação de algumas das atividades práticas, possibilitou o contato direto do aluno, em meio às leituras e os questionamentos, com textos que exploraram temáticas e conteúdos relacionados às suas vivências cotidianas, possibilitando-lhes a confrontação das ideias dos textos, a ampliação de seu conhecimento de mundo e de seu sistema de referências. “Refazer, rever, verificar e reler” foram verbos que marcaram presença constante durante o processo de encaminhamento dessa prática de leitura estudo-de-texto. Neste sentido, percebemos que a noção de leitura como trabalho se efetivou em sala de aula.

A compreensão da leitura como uma prática de letramento firmou-se à medida em que os alunos estiveram, durante o processo de aplicação da proposta pedagógica, utilizando-se da leitura e da escrita para a realização de práticas sociais que envolveram textos e atividades direcionadas, pois

[...] à escola e ao professor cabe disponibilizar mais do que somente objetos de leitura. Há que haver espaços, tempos, oportunidades e atividades que proporcionem efetivação desse contato (ANTUNES; OLIVEIRA, 2013, p. 69).

Muitos fatores possibilitaram o letramento, no qual a exploração, de forma planejada e dinâmica, por meio da leitura e da escrita e as diferentes relações sociais e culturais das quais eles estavam frequentemente vivenciando. Destacamos, entre eles: as rodas de conversas, os desafios que os alunos tiveram no decorrer da apostila, com os diferentes níveis de leitura apresentados; as entrevistas com os pioneiros; o trabalho com os mapas físicos e com o projetor multimídia, que possibilitou o acesso on-line ao local em que eles moram pelo site *Google Maps*; o acesso ao site “Memória Rondonense”, que oportunizou os alunos conhecerem a fonte da qual se originou os relatos dos pioneiros da cidade; as produções artísticas, que possibilitaram o contato com diversos materiais (tinta, cola, *glitter*, tesoura, lápis de cor, giz de cera, lantejoulas); a dramatização, por parte da professora, vestida de vovozinha, que explorou de forma dinâmica, por meio de brincadeiras e perguntas dirigidas aos alunos, as mudanças ocorridas com o passar dos anos no local em que vivem; o interesse e a valorização do projeto por parte das famílias dos alunos, da direção e demais professores da escola e o deslocamento espacial e corporal constante, ou seja, os diferentes locais utilizados para estudo (gramado da escola, biblioteca, pátio) e as formas como as carteiras foram dispostas durante a realização das atividades (em círculo, semicírculo, em fileira, um de frente para o outro).

Além disso, o estudo de mais de cem diferentes fotografias marcadas por uma variedade de épocas, atuais ou anteriores ao nascimento dos alunos, refletiram os desafios, as conquistas, a perseverança e a dedicação relatada por parte dos primeiros moradores da cidade e da Vila, bem como demonstraram as diferenças culturais, sociais e históricas presentes nas paisagens rurais e urbanas no decorrer dos anos. Durante o contato com elas, os alunos ficaram impressionados com a diferença que havia entre os objetos e maquinários vistos nas imagens e o que eles podiam ver e vivenciar nos dias de hoje.

Os alunos tinham a liberdade e a autonomia de questionar e, sob a orientação da docente, receber e proferir críticas, que não

partiam para um viés negativo, pelo contrário, um viés que possibilitava o aperfeiçoamento das questões e das discussões referentes ao que conversávamos no momento. Eles, frequentemente, interagiam uns com os outros e eram expostos a situações em que ao mesmo tempo em que defendiam seus pontos de vistas, também estavam abertos à aceitação das ideias dos outros colegas e da professora.

Alguns alunos encontraram dificuldades em realizar e compreender algumas questões sozinhos. Orientei-os a escreverem aquilo que acreditavam estar de acordo com as leituras e discussões que fizemos e reforcei que todas as opiniões e ideias estariam válidas e suscetíveis a mudanças, à medida que ninguém estaria ali para julgar as respostas como certas ou erradas. Os alunos estavam cientes que, desde o módulo 1, após a resolução individual das atividades, eles teriam um momento de conversa com a professora e com os colegas em que poderiam melhorar e aperfeiçoar suas respostas, e isso contribuiu muito no restante do trabalho com os módulos posteriores.

Optamos por mudar a estratégia na leitura dos relatos 4, 5 e 6: ao invés dos alunos lerem os relatos individual e depois coletivamente, optamos por ler os relatos para eles, tendo em vista que todos os relatos dessa segunda parte da apostila eram de moradores e ex-moradores, pessoas conhecidas por eles. Após a leitura e, a partir dos conhecimentos prévios, os alunos deveriam tentar adivinhar a qual sujeito o relato pertencia. A estratégia teve um retorno positivo, pois como os alunos já tinham ouvido de seus pais ou vizinhos as histórias relatadas, eles acertavam em unanimidade cada um dos autores dos relatos lidos.

Enfatizamos a importância de os alunos escreverem respostas completas, que apresentassem um começo, um meio e um fim adequados ao que estava sendo solicitado, para que o leitor compreendesse da melhor forma possível as ideias apresentadas. Os alunos utilizaram-se de diferentes estratégias para buscarem a escrita e respostas adequadas para as questões. Ora, aplicavam seus conhecimentos anteriores, interligando-os as informações

que o texto apresentava; ora liam as alternativas menores e por último as maiores; ora, se dirigiam às questões subsequentes para encontrarem pistas para as respostas que precisavam; ora eles reconheciam que nos primeiros módulos escreviam respostas na metade das linhas e que, a partir do módulo 4, conseguiam escrever até o final das linhas e que, às vezes, até passava do espaço disponível; ora destacaram que tinham mais certeza das respostas quando liam os textos novamente.

Algumas atividades promoveram a comparação entre uma alternativa e o que constava no texto. Numa relação entre comparação e erro/acerto, os alunos acabavam justificando a razão da questão ser ou não escolhida como correta. A justificativa para as respostas foi um recurso muito importante em se tratando de compreensão, pois nela foi analisada a pertinência da informação em relação ao texto.

Houve a preocupação contínua para que os estudantes tivessem a proximidade com o nível concreto, o que influenciou para que o tempo estimado, inicialmente, para a realização das atividades ultrapassasse o previsto em cinquenta por cento. A utilização de mapas (recurso didático que foi muito valioso e relevante para os alunos compreendessem com maior clareza, a partir de suas vivências, o contexto mundial e a dimensão em que a cidade deles estaria inserida, além de familiarizá-los com a importância dos mapas), da massinha de modelar, de objetos (chamados de lembranças) trazidos de casa pelos alunos, do depoimento da ex-aluna da escola e do registro com o lápis antigo, não estavam, inicialmente, planejadas, mas foram incorporadas ao trabalho, já que parte delas foram sugestões dos próprios alunos. Como resultados dos acréscimos, obtivemos uma compreensão maior daquilo que nos propusemos a trabalhar e a abertura de um leque de possibilidades discursivas por parte dos alunos.

A partir das atividades propostas, verificamos o estabelecimento constante de intertextos entre aquilo que estava sendo discutido e aquilo que os alunos traziam de suas experiências advindas do seu círculo familiar, que fora a primeira

instância de contato e interação em que eles foram inseridos. Também, foi possível perceber que alguns alunos que, inicialmente, apresentaram algumas dificuldades na leitura e na escrita, por outro lado, manifestaram suas ideias oralmente de forma clara e coerente; outros alunos que apresentaram a escrita e a leitura mais desenvolvidas, optaram por não se expressarem muitas vezes oralmente, possibilitando a percepção de que os sujeitos aprendem e se expressam adequadamente de diferentes formas e que falar de forma expressiva, não significa que o aluno domine a escrita e a leitura da mesma forma. Os momentos de “roda de conversa” foram uma metodologia muito interessante, proporcionando conhecimento da realidade dos alunos e a incorporação do que havia sido anteriormente trabalhado em relação à nova situação de ensino.

A humanização foi um elemento relevante no processo. Ao conhecer sobre a história da vida dos antepassados que construíram a cidade e a Vila, os alunos desenvolveram a empatia, o reconhecimento das dificuldades inerentes à época e, principalmente, do pertencimento. Conseguiram perceber-se como herdeiros de uma história de muitas vidas entrelaçadas na formação de uma Vila e que os bens e acessos que possuem atualmente foram resultado de esforço, luta e conquista de gerações anteriores. Acredito que seja essa uma das maiores lições que os alunos aprenderam: sentir-se parte de um grupo, reconhecer-se como usufruidor de lutas dos antepassados e perceber-se como parte do ciclo da vida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos a importância da formação docente empreendida no Profletras, contribuindo para a construção de uma professora que faz pesquisa sistemática sobre o ensino e a aprendizagem. Participar das aulas, elaborar o próprio material didático, aplicá-lo e analisar os resultados possibilitou à professora e pesquisadora uma formação mais sistemática no estudo e na prática

desenvolvida. A sistematização e a organização das duas apostilas possibilitaram o trabalho com o objeto de estudo desta pesquisa. Ambas foram encadernadas e paginadas, escritas em fonte manuscrita e com um bom espaçamento, o que auxiliou os alunos na compreensão das atividades e dos textos. A separação em níveis gerou um efeito didático para elaboração e aplicação da proposta didática. Na prática, os níveis se misturaram, gerando **um** processo de leitura.

Em relação às escolas rurais e multisseriadas, a organização não governamental “Todos pela educação” (2018), destaca que durante muito tempo elas foram historicamente estigmatizadas e rotuladas como escolas em que não haveria rendimento suficiente dos alunos devido ao fato de uma turma, normalmente, ter que trabalhar junto com outra, em uma organização multisseriada ou o fato de os alunos apresentarem maiores dificuldades. No entanto, esta pesquisa veio desmistificar essa ideia e mostrar que o fato de uma escola ser rural ou não, não é sinônimo de fracasso ou baixo rendimento e que, como em qualquer outra escola, há desafios diariamente a serem superados. A aluna de 1º ano, matriculada junto com o 3º ano, teve a oportunidade de expor seu ponto de vista e realizar as atividades adaptadas à sua faixa etária (por exemplo, a leitura e a escrita em letras maiúsculas e a redução e o ajuste dos textos e de algumas questões). Destacamos que a prática do aluno ter de reler, retornar ao texto foi muito presente durante as atividades, superando a ideia de uma resposta breve, insegura ou mesmo não corroborada pelo que estaria presente no texto.

Destaco que os aspectos metodológicos da pesquisa, bem como a fundamentação teórica investigada serviram de base para que o trabalho com a leitura se firmasse no desenvolvimento de um leitor competente, que decodifica, compreende, interpreta e retém aquilo que lê; que defende a sua ideia por meio dos argumentos por ele selecionados; que confere diferentes sentidos aos textos; que reconhece o implícito e estabelece intertextos entre aquilo que lê e suas vivências.

As atividades desenvolvidas antes da leitura dos relatos (a exploração do site “Memória Rondonense”, do site “Google Maps” e das fotos antigas expostas na biblioteca, por exemplo), evidentemente, não se restringiram à decodificação, mas há uma série de estratégias que perpassaram esse nível e contribuíram para a compreensão dos sentidos que foram estabelecidos.

O número reduzido de discentes possibilitou com que a intervenção pudesse ser realizada, constantemente, de forma individual, em que os alunos, principalmente os que apresentavam maiores dificuldades, fossem orientados e acompanhados com maior frequência. Contudo, acredito que a aplicação desta proposta didática em turmas maiores seria possível e algo interessante a se pensar. Haveria a necessidade de uma reorganização da apostila, no sentido de adequar os relatos de experiências à realidade das novas turmas e um esforço maior do professor para conduzir todos os alunos.

A autonomia e a cooperação que tivemos por parte da direção da escola e da assessoria responsável pela Secretaria Municipal de Educação do município, na elaboração da proposta didática foi outro fator favorável à realização do trabalho. Poder adaptar os textos e as atividades à realidade dos alunos, bem como reorganizar o número de aulas necessárias para o bom andamento dos trabalhos possibilitou, tanto a nós, quanto aos alunos, um aprofundamento dos conteúdos que estávamos discutindo e estudando. O afastamento parcial do trabalho (20 horas), que obtive por parte da administração municipal, durante os últimos três meses do ano letivo de 2018, também, proporcionaram um tempo maior para estudo e aperfeiçoamento.

Enfim, não se buscou levar para a sala de aula uma proposição pedagógica pronta e acabada, mas um material suscetível às mudanças e aperfeiçoamento nos textos e nas atividades, sempre que necessário. Os resultados foram muito positivos, o que nos estimulam a continuação de elaboração e aplicação de outras (e novas) propostas pedagógicas.

6. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2014.

ANTUNES, R.; OLIVEIRA, T. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, S. M., MACHADO, V. R. (Org). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ (AMOP). *Currículo básico para a escola pública municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental - anos iniciais*. 3ed. 2015. p. 93-130. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B99V7bG78f_vcFRqRnRVZmdOMXM/view. Acesso em 01 abr. 2017.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

COSTA-HÜBES, T. C. (Org.). *Sequência didática: uma proposta para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais – Ensino Fundamental*. Caderno Pedagógico, 01. Cascavel: AMOP, 2007.

COSTA-HÜBES, T. C. *O processo de formação continuada dos professores no Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa*. 2008. 382 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR. Disponível em: http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em: 21 abr. 2017.

FLICK, U. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 107-133. (Série Métodos de Pesquisa). Disponível em <https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2Metodosquantitate%20qualitat-IFES/Bauman,%20Bourdieu,Elias/LivrosdeMetodologia/Flick-IntroducaoC3%A0Metodologia daPesquisa.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2017.

FONSECA, M. N. G.; GERALDI, J. W. (1984) O circuito do livro e a escola. In: *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. p.104-114.

GERALDI, J. W. (1984) Prática da leitura na escola. In: *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997a. p.88-103.

GERALDI, J.W. (1991) *Portos de Passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. *Eletras*, vol. 23, n.23, dez. 2011. Disponível em: http://universidadetuiuti.utp.br/eletras/dossie/resumo/Dossie_especial_resumo_23.2_O_pesquisador_interpretativo_e_a_postura_etica_em_pesquisas_em_Linguistica.pdf. Acesso em: 21 abr. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Notas estatísticas do Censo Escolar 2016*. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 25 abr. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Ideb: Resultados e metas*. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 20 set. 2018.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa*. 2008. 102p. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf Acesso em: 01 abr. 2017.

RIOLFI, C. et al. *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON - SMED. *Projeto Político-Pedagógico: Escola Rural Municipal*, 2017.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Maringá: Eduem, 2010, p. 35-62.

BRASIL. MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. *A BNCC é homologada*. 20 Dez. 2017. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-homologada/>. Acesso em: 14 dez. 2018.

LOPES, L. P. M. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

RIBEIRO, D. M. et al. Pesquisando com professores: a centralidade do diário de campo e da restituição em uma pesquisa-intervenção. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v.7 n.1, p. 81-93, jan./jun. 2016. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21208/1/2016_art_dmribeiro.pdf. Acesso em: 18 abr. 2017.

RIOLFI, C. et al. *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

SCHLINDVEIN, J. A. *Leitura estudo-de-texto nos anos iniciais do ensino fundamental: construção de práticas e sentidos*. 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, Cascavel.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Revista Brasileira de Educação*, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2017.

TEIS, D. T.; TEIS, M. A. *A abordagem qualitativa: a leitura no campo de Pesquisa*. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação –

BOCC. 2006. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/teisenize-abordagem-qualitativa.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Perguntas e Respostas: O que são as classes multisseriadas?* 2018. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/23412/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multisseriadas>. Acesso em: 28 fev. 2018.

TRAVAGLIA; L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

Capítulo 10

O (RE)SIGNIFICADO DA LEITURA DE CONTOS PARA JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE

Danielle Bin dos Reis
Maria Elena Pires-Santos

1. INTRODUÇÃO

Candido (2004) nos faz refletir sobre a importância da literatura no processo de humanização pelo qual as pessoas passam no decorrer de suas vidas. Segundo o autor, tal processo só pode ser compreendido no universo da cultura e do social. Tornamo-nos humanos na vivência em sociedade e no relacionamento com os outros. O autor, usando com maestria as palavras para definir qualidades humanas a serem desenvolvidas, destaca a capacidade que tem a literatura de penetrar nos problemas da vida, considerando a percepção da complexidade do mundo e das pessoas e ampliando nossa capacidade de percepção do humano, pois nos encontramos com personagens que na ficção vivenciam histórias, problemas e angústias. Assim, a literatura pode ser vista como um ensaio da vida humana, aberta, disponível para que possamos enxergar, sentir e perceber um pouco mais sobre como somos, como os outros são e como o mundo social é.

Enquanto leitores, nos colocamos diante da dimensão do humano, em plena observação, sem envolvimento reais e sem perigos. E, ainda, saímos da literatura com outra forma de “ver” e vivenciar nosso cotidiano, repleto da complexidade dessa

experiência. Ao nos identificarmos com as personagens, aprendemos com elas a entender um pouco mais sobre nossa humanidade, história e cultura. Percebemos que não somos os únicos a sentir, a sofrer ou a ser feliz. Ainda de acordo com Candido (2004), a natureza humana é contraditória, pois 'ser humano' significa ter dentro de si tanto defeitos que nos envergonham, como virtudes que nos fazem ser pessoas melhores e mais solidárias com os outros. Sobre essa complexidade, Lispector (1998, s. p) diz: "o que o ser humano mais aspira é torna-se humano" - frase que revela um paradoxo, já que mesmo sendo humanos, temos que nos tornar humanos. Então é porque não somos, de fato, mas temos capacidade, potência para ser. Nossa humanidade existe enquanto embrião.

Com essa concepção e reflexão sobre a literatura, o objetivo da nossa pesquisa foi propor práticas de leitura de contos como forma de propiciar a reflexão sobre o (re)significado de vida que essas leituras podem trazer para todos os participantes, professores/pesquisadores e alunos, bem como práticas de escrita pelos apenados, a partir das (re)significações construídas. Considerando que teoria e prática são eixos intrinsecamente vinculados, é a partir dessas práticas de leitura e de escrita que realizamos a pesquisa aqui relatada.

Quanto ao termo "(re)significação", queremos chamar a atenção para o fato de que, como seres humanos, (re)significamos o mundo de que fazemos parte para, dessa forma, dar a ele um sentido para nós mesmos. E esse (re)significar é bastante subjetivo, porque depende de como cada um de nós vive suas próprias histórias, seus sentimentos, como realiza as suas escolhas e como faz suas leituras do mundo. A capacidade de (re)significar nos lembra que, como seres humanos que vivemos em sociedade, estamos sempre sujeitos a mudanças. Os significados que damos aos fatos, às nossas "realidades" vão sendo acrescidas pelas novas experiências e pelas experiências de outras pessoas.

A partir dessas considerações iniciais, a proposição da pesquisa foi motivada pelo alunado aqui focalizado, ou seja,

apenados de uma penitenciária, sobre os quais tornam-se importantes algumas observações iniciais. Como afirma uma frase conhecida de Nelson Mandela, “ninguém conhece verdadeiramente uma nação até que tenha estado em suas prisões”. Isso nos faz pensar sobre o sistema prisional que temos construído em nosso país, altamente punitivo, repressivo e que se preocupa demasiadamente em manter o apenado distante de uma sociedade altamente seletiva e excludente, marginalizando-o ainda mais do que quando estava em liberdade.

Assim, esta também surge do anseio em buscar compreensão sobre os preconceitos sociais que existem em relação à situação em que o apenado se encontra durante a prisão e, principalmente, em seu egresso à sociedade. É necessário refletir, antes de tudo, que somos seres historicamente construídos nas inter-relações sociais, mas temos uma histórica única, e reagimos diferentemente em situações problemáticas.

A partir do objetivo proposto, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa: a) De que forma incluir, nas práticas pedagógicas, uma concepção discursiva da leitura como prática social, ampliando a compreensão leitora e a criticidade no processo da leitura de contos? b) Como propor práticas pedagógicas que promovam o (re)significado da leitura de contos para esses discentes? c) Como motivar os alunos, a partir da leitura de contos, à produção escrita por meio dos gêneros diversos tais como poema, conto e aforismo?

Para tanto, o artigo está organizado da seguinte forma: em primeiro lugar, trazemos a introdução, como já apresentado; na segunda seção, discutimos o aporte teórico-metodológico que, centrado na área da Linguística Aplicada, se alia à pesquisa qualitativa/interpretativista e à Etnografia, seguindo a vertente da pesquisa-ação e fazemos uma descrição dos seus participantes; na terceira seção, unindo teoria e prática, abordamos a fundamentação teórica que dá suporte à elaboração do Plano de Trabalho Docente, fonte da geração de registros para a pesquisa; na quarta, fazemos

uma reflexão sobre os resultados da pesquisa e da prática pedagógica; por último, apresentamos as considerações finais.

2. LINGUÍSTICA APLICADA, ETNOGRAFIA E PESQUISA-AÇÃO: POSSIBILIDADES PARA FOCALIZAR OS SIGNIFICADOS LOCAIS DA VIDA VIVIDA

Entendemos que, aliar a área da Linguística Aplicada à Etnografia e seguindo uma abordagem qualitativa/interpretativista (MOITA LOPES, 2006 e 2013; KLEIMAN E CAVALCANTI, 2006; CAVALCANTI, 2006, 2013; LUCENA E FRITZEN, 2012; PIRES-SANTOS *et al.*, 2015), nos permite situar nosso trabalho no mundo, evidenciando-se como uma maneira mais adequada para dirigir nosso olhar para o particular cenário escolar aqui focalizado, em que são importantes os significados locais produzidos por esses atores sociais, em sua relação com outros modos de organização social mais ampla. Argumentando na mesma direção, Christians (2006) afirma que um paradigma da ciência interpretativista busca certa suficiência interpretativa para explorar o mundo social em variadas dimensões, ouvindo os diferentes participantes da pesquisa, pois esses devem ter uma postura também ativa de cooperação.

A partir dessas orientações teórico-metodológicas, a pesquisa-ação mostrou-se mais adequada aos propósitos dessa pesquisa, pois, segundo Engel (2000), essa modalidade preconiza que haja um engajamento de todos na situação-problema a ser analisada, almejando unir a prática (ação) com o conhecimento (teoria) por meio da pesquisa. Preocupa-se, ainda, em intervir na prática em situações reais observadas, com o intuito de compreender melhor a realidade pesquisada, propondo uma mudança ou intervenção, sendo amplamente aplicada ao ensino. Um ponto relevante é que a visão da própria professora tem a vantagem de um olhar de “dentro” do processo, partindo, assim, das preocupações e interesses das pessoas nela envolvidas.

Nessa perspectiva teórico-metodológica, as ações humanas são objeto de investigação e são interpretadas do ponto de vista das pessoas envolvidas. A pesquisa-ação é situacional, ou seja, diagnostica um problema específico numa situação também específica. Por fim, a pesquisa-ação é autoavaliativa, podendo redirecionar-se durante o processo, por meio de um monitoramento contínuo (ENGEL, 2000).

Buscando caminhos qualitativos/interpretativistas a partir de um olhar etnográfico aliado à pesquisa-ação para elucidar a problemática da leitura de contos em sala de aula, adotamos uma metodologia de geração de registros composta pelas atividades realizadas em sala de aula pelos alunos e pela observação e interpretação com professoras e pesquisadoras. As atividades de sala de aula constituíram os registros escritos dos alunos sobre as leituras dos contos e a criação de contos, poemas e de ilustrações. Assim também foram observadas, durante as aulas, as constantes discussões orais sobre as leituras dos contos e dos temas que esses inspiram.

Para o registro das aulas e de todas as demais atividades foi utilizado o diário de campo, já que no ambiente penal não é possível filmar ou gravar, tendo em vista o direito de não violação da imagem do aluno-presos. O diário de campo é um registro para uso individual do pesquisador no seu dia a dia sobre o que ele considerar pertinente para ser descrito posteriormente. É como se fosse um caderno de anotações, de comentários e de reflexões. Nele podem ser anotados ações sociais, acontecimentos, relações verificadas e experiências pessoais dos participantes e do pesquisador.

Seguindo as orientações elencadas, esta pesquisa-ação oportunizou uma proposta pedagógica voltada aos alunos jovens e adultos privados de liberdade em uma penitenciária na cidade de Cascavel. Dentro da penitenciária, funciona uma escola pública na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EJA é fundamentada na Lei nº 9394/96, nas Diretrizes Curriculares do Paraná, estando em conformidade com os valores apresentados na Conferência Internacional de Hamburgo e no Parecer nº 01100, do Conselho Nacional de Educação.

A escola da modalidade EJA é denominada Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) e é mantida pela Secretaria de Estado e Educação - SEED, por meio do Departamento de Educação, Núcleo Regional (NRE) de Educação. Caracteriza-se como unidade educacional e está devidamente adequada às exigências e necessidades do aluno jovem e do adulto.

O ensino na EJA apresenta algumas especialidades em relação a outras modalidades. É ofertada para indivíduos jovens, adultos e idosos que não conseguiram completar o processo de escolarização em idade adequada. São sujeitos com diferentes histórias e experiências de vida que, devido a fatores sociais, econômicos, políticos e culturais, ficaram excluídos do processo de escolarização. A partir dessa realidade, a proposta para EJA avalia as características específicas de formação desta demanda, buscando meios para dar continuidade ao seu processo de desenvolvimento humano. Cada educando da EJA apresenta um tempo social e um tempo escolar vivido, o que implica a necessidade de reorganização curricular, dos tempos e dos espaços escolares. Para tanto, o currículo da EJA é peculiar ao seu alunado, considerando inter-relacionados três eixos articuladores: a cultura, o trabalho e o tempo. A oferta e a organização são feitas no coletivo e no individual, no Ensino Fundamental - Fase I, Fase II - e Ensino Médio, sendo o aluno matriculado em até duas disciplinas. As salas são organizadas por disciplina, com atendimento individual e coletivo.

No sistema coletivo, os discentes são matriculados por disciplina. Começam os estudos no mesmo período dos demais educandos e terminam todos juntos, podendo ter até 75% de presença para serem aprovados. Já no sistema individual, os educandos também são matriculados por disciplina, contudo, cada um tem seu tempo de estudo diferenciado. Por isso, em uma mesma sala de aula, um professor atende discentes em diferentes conteúdos escolares.

Atualmente, nessa escola da EJA em que foi realizado o projeto (Unidade Penal), os educandos são atendidos no sistema

individual necessariamente, devido à rotatividade de permanência nesse ambiente, ou seja, estão chegando alunos novos e saindo a qualquer momento, de acordo com o tempo de reclusão do apenado.

A EJA que funciona dentro das Penitenciárias no Estado do Paraná é mantida pela Secretaria de Estado da Educação - SEED e a Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária (SESP) que mantêm parceria entre si. Seus objetivos pautam-se na garantia de escolarização a jovens e adultos privados de liberdade. A partir de um Termo de Acordo Especial de Amparo Técnico, celebrado entre essas secretarias mencionadas acima, mantém-se a educação nas Penitenciárias no Paraná.

A penitenciária que faz parte do *corpus* desse estudo atende exclusivamente indivíduos do sexo masculino, a partir 18 anos. Foi construída objetivando o cumprimento das metas de ressocialização do interno. A política adotada pelo Governo do Estado do Paraná busca oferecer novas alternativas aos apenados, lhes oportunizando trabalho, educação e cursos profissionalizantes, possibilitando melhores condições para sua reintegração à sociedade e, também, o benefício da redução da pena.

O Departamento Penitenciário Paranaense (DEPEN) está vinculado à Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária – SESP, sendo o órgão responsável estadual pela administração da execução da pena e pelas Leis de Execuções Penais – LEP. Sua intenção primeira é priorizar que o preso estude e trabalhe, embora nem sempre isso aconteça, devido a vários motivos como a falta de aptidão, a periculosidade, o isolamento, a condição de pena em que o preso se encontra e falta de canteiro de trabalho para todos.

Acresce-se, ainda, que aos apenados é concedido o direito à remição da pena pelo estudo ou pelo trabalho. A remição é uma proposta relativamente nova no sistema penitenciário mundial. No Brasil, a Lei de Execução Penal assegura a remição pelo trabalho, na proporção de três dias de trabalho por um dia de

desconto na pena. No Estado do Paraná, desde 1996 está sendo reconhecida a remição pela Educação.

A segurança interna é feita por Agentes Penitenciários, contando com os seguintes recursos e equipamentos: portões automatizados; monitoramento por câmeras de vídeo; sistema de alarme e som (sirenes eletrônicas); detectores de metais (fixos e móveis); rádio transreceptores e portas de segurança das celas. A segurança externa é efetuada pela Polícia Militar.

Com base nesses apontamentos formais sobre a EJA e a educação nas prisões do Paraná, elucidamos mais claramente, a seguir, sobre os discentes atendidos por essa escola. A maioria deles é oriunda de classes menos favorecidas economicamente e que não conseguiram terminar seus estudos, geralmente por motivos econômicos. Alguns são transferidos de outras unidades, outros são analfabetos, alguns são de outros estados e municípios, do ensino regular ou há muito tempo afastados da escola. Na sua maioria são desempregados, jovens, idosos e com inúmeros problemas sociais. São ainda alunos com suas diferenças culturais, etnia, religião, crenças, que retornam à escola quando estão privados de sua liberdade.

Segundo Barros (2000), o primeiro contato do educando preso com a educação, normalmente, não resulta da vontade de estudar e sim de um objetivo imediato pela busca de uma liberdade que pode ser conseguida pela remição pelo estudo ou até pelo contato com o mundo fora de sua cela. E a escola pode representar esse espaço.

As salas de aula, nessa penitenciária, não possuem grades separando a professora dos alunos, por isso sua aparência é muito parecida com as salas de aula das escolas das redes públicas. Contamos com a presença do agente penitenciário, que mesmo não entrando assiduamente na sala de aula, está próximo, cuidando da segurança.

As aulas acontecem no sistema individual de ensino da EJA (Educação de Jovens e Adultos), por isso os participantes podem estar tanto no Fundamental Fase II, como no Ensino Médio. No

sistema individual, cada aluno inicia os estudos em momentos diferentes e estuda de acordo com seu ritmo individual, por isso o número de alunos em sala geralmente fica no limite de dezoito por turma. Apesar de estarem em diferentes níveis de aprendizagem, esse dado não dificultou a pesquisa, pois sempre foram priorizados momentos em que todos os alunos assistiam à mesma aula.

As salas de aula não contam com muita tecnologia. A televisão e o vídeo têm que ser buscados na sala dos professores e não existe um laboratório de informática. Como há uma preocupação com a segurança, os métodos didáticos utilizados pela professora, bem como os materiais utilizados - por exemplo, vídeos, revistas, jornais, músicas - devem ser passadas por uma censura ou ficam no crivo da equipe pedagógica da escola.

3. PLANO DE TRABALHO DOCENTE: CONCEPÇÃO DE LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

Nos últimos anos, a concepção de leitura como prática social e discursiva vem ganhando espaço. Segundo Coracini (1995), a leitura é um processo discursivo no qual leitor e autor constroem sentido do texto. A leitura é determinada pelo momento histórico e pela formação discursiva do autor e do leitor. O sentido que o texto produzirá no leitor não pode ser controlado, e nem tampouco medido, e estará dependente das condições de produção de cada texto. Dessa forma, várias leituras diferentes podem ser feitas de um mesmo texto.

Contribuindo no mesmo sentido, Rojo (2004) acrescenta que a leitura de um texto está vinculada a outros discursos que o circundam, outras vozes que o comentam que, por sua vez, produzirão outros discursos. No texto, estão postas as apreciações de valor das pessoas, suas formas de pensar que são dependentes do lugar social do autor e do leitor. A leitura proporciona ao leitor uma interação com o autor por meio da compreensão do momento histórico-social da produção do discurso. De acordo com a autora, alguns fatores são imprescindíveis para uma leitura proficiente do

texto como: a finalidade da leitura, o contexto de produção, a esfera social de circulação, a apreciação de valor do autor.

Segundo Rojo (2004), na abordagem discursiva há muitos tipos diferentes de capacidades discursivas e linguísticas que são solicitadas ao leitor: capacidades de decodificação que, sozinhas, não permitem acesso ao universo discursivo, mas, sem elas, não se pode ter acesso à linguagem textual; capacidades de compreensão, que são a ativação do conhecimento de mundo do leitor, a antecipação de conteúdo a ser lido no texto, a comparação de informações com outros textos, inferências locais e globais. E, por fim, as capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação) - essas se referem à recuperação do contexto de produção do texto, situando-o em um momento histórico e social. Além disso, envolve ainda a definição de metas e finalidades de leitura; a percepção de relações de intertextualidade, interdiscursividade e a percepção de outras linguagens como imagens, som, gráficos, mapas. Dessa forma, cabe à escola, principalmente a nós, professores, fazer essa mediação entre o aluno, o texto e as capacidades requeridas pelo ato de ler em uma perspectiva de leitura como prática social.

Kleiman (2006) traz reflexões sobre as situações concretas e sociais nas quais os discursos são produzidos. A linguagem é utilizada em situações sociais, com objetivos sociais e com modos sociais de interação. Isso determina as atividades e os contextos que podem ser criados e transformados pelos participantes do discurso. No caso do processo da leitura em sala de aula, isso implica na crença da capacidade dos educandos de criação e reconstrução, tanto de seu próprio discurso como também do discurso do outro. Por isso, os alunos dão as melhores respostas possíveis de acordo com o seu conhecimento de mundo.

A partir da concepção de leitura como prática social, buscamos uma metodologia didática para a construção de um projeto de intervenção pedagógica. Assim, escolhemos o Plano de Trabalho Docente proposto por Gasparin (2012). Essa escolha se justifica pelo fato de esse método estar inteiramente relacionado

com a prática social e com os objetivos propostos, dentre eles o de desenvolver a leitura crítica de textos.

Na perspectiva de Gasparin (2012) a aprendizagem do educando se efetiva quando este consegue demonstrar seu domínio teórico do conhecimento no mundo social e em função de suas necessidades na prática do dia a dia. Isso implica em um novo posicionamento por parte do docente em relação ao conhecimento, sobre o qual passa a ter considerações teórico-práticas. Nessa abordagem, os conteúdos devem ser abordados de forma contextualizada com outras áreas do conhecimento, para que fique elucidado ao educando o caráter de produção histórica de todo o conhecimento acumulado pela humanidade. Assim sendo, o ponto de partida do conhecimento não está na sala de aula e sim em uma realidade social mais ampla. A propósito disso, segundo o autor, é importante que o fazer pedagógico em sala de aula privilegie a contradição, a dúvida, o questionamento e valorize as diversidades de pontos de vista. Nesse aspecto, devemos questionar as certezas, os conhecimentos naturalizados pela cultura e ainda questionar o imutável e tudo que for dado de forma pronta e acabada.

Tendo em vista esses pressupostos didáticos, O Plano de Trabalho Docente, composto por 25 horas/aula, adaptado à proposta de Gasparin (2012), seguiu os cinco passos propostos pelo autor (Prática social inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática social final) conforme explicaremos resumidamente, exemplificando com um recorte das práticas pedagógicas desenvolvidas.

1º. Passo: Prática Social Inicial

Esse é o momento inicial em que a professora e alunos, de forma colaborativa, discutem, delineiam e planejam as ações a serem realizadas.

Nesse momento do projeto, foi importante motivá-los a participar, trazendo o conteúdo a ser aprendido para a realidade

deles, questionando-os sobre o que já sabem e de como tem sido sua experiência com a leitura, o que gostam de ler, o que entendem por narrativas e literatura, etc. As atividades propostas e desenvolvidas foram norteadas para a confecção de um livro com todas as atividades do projeto, escrito, ilustrado e confeccionado por eles, para que apresentassem familiares e/ou amigos. Um exemplar também seria destinado ao acervo da biblioteca local.

Conversas iniciais:

- 1) *Conte como foi sua vida escolar.*
- 2) *Conte como foi seu trajeto de leitor até aqui.*
- 3) *Qual a frequência com que lê na prisão?*
- 4) *Quais leituras você gosta mais? Por quê?*
- 5) *Gosta de ler livros que contam histórias? Por quê?*
- 6) *O que entende por conto?*
- 7) *O que entende por literatura?*

2º. Passo: Problematização

Nessa etapa, os alunos foram convidados a refletir sobre as práticas propostas, de maneira que se sentissem desafiados a partir de uma necessidade na sociedade, ou seja, fossem abordadas as exigências de aplicação desses conhecimentos, tanto no sentido mais cotidiano e imediato, como em longo prazo para que, dessa forma, trouxessem alguma contribuição efetiva para a vida das pessoas.

OFICINA 1

Primeira etapa: Foi trazida para os alunos uma síntese sobre as respostas que deram na aula anterior, sendo também oportunizada uma reflexão referente ao que já sabiam sobre o conteúdo recomendado. Na sequência, foi proposta a leitura do primeiro conto “A Barata Matilde”, de Ulisses Tavares.

Atividade prática oral: Exposição oral do que entenderam, com a intermediação da professora, com a finalidade de que

expusessem as suas reflexões sobre os significados construídos a partir desse conto e a relação dele com o mundo em que viviam.

Atividade prática escrita: Os alunos foram orientados a sublinhar trechos no conto que chamaram a atenção, considerando o estilo do autor. Esse foi o momento voltado para a apreciação estética da linguagem literária. Esses trechos foram copiados em uma folha sulfite, com caneta colorida, para serem colocados em um mural. Na sequência, cada aluno explicou o que compreendeu do trecho, para os colegas.

Segunda etapa: A partir dessa atividade, passaram à problematização:

- 1) *A partir da história lida, o que podemos entender como conto?*
- 2) *As personagens do conto são reais ou não? Explique. Elas têm alguma relação com a realidade? Explique.*
- 3) *Esse conto não é uma história real e sim ficção. O que você entende por ficção? É importante as pessoas terem contato com ela?*
- 4) *Esse conto é uma obra de literatura. Qual é a importância da leitura de literatura para as pessoas?*

3º. Passo: Instrumentalização

A instrumentalização preconiza um domínio teórico, em que os conteúdos são abordados de forma contextualizada, estabelecendo-se relações com outras áreas do conhecimento, para que seja elucidado o caráter histórico de toda produção de conhecimento. Assim sendo, o ponto de partida do conhecimento não está apenas na sala de aula, mas na realidade social mais ampla.

OFICINA 2

Os alunos foram convidados a assistirem a um vídeo¹ sobre conto. O objetivo do vídeo foi destacar o prazer em contar histórias partindo da oralidade, conceituar conto e motivá-los à

¹ PALAVRA PUXA PALAVRA. Multirio. Direção: Shênia Martins. Documentário, 7min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ipR0f4ls51g&hd=1>>. Acesso em: 09 jul. 2014.

leitura desses. Depois de assistir ao vídeo, com duração de sete minutos, a professora e os alunos teceram seus comentários, refletindo sobre os seguintes questionamentos: Qual é o entendimento que podemos ter sobre contos, a partir do vídeo? É necessário explicar a diferença entre o conto na oralidade e o conto escrito? Esse foi também o momento para tratar do conceito de conto, de literatura e de ficção.

Para tornar mais compreensível as atividades, propusemos a leitura do miniconto “Um caso de poesia”, do escritor e poeta Carlos Drummond de Andrade, para percebermos a ficção dentro da literatura e a necessidade dela na vida das pessoas. As questões apontadas sobre o miniconto puderam ser debatidas na oralidade.

1) Para o médico, Paulo é um caso de poesia. O que isso quer dizer?

2) Esse miniconto nos faz pensar sobre a ficção e a realidade. Como você compreende a ficção a partir deste pequeno conto e de todas as explicações até aqui?

3) A partir desse conto e do que aprendemos até o momento, como você compreende a necessidade que temos da literatura?

Para aprofundamento do conteúdo na dimensão conceitual/científica, foram apresentados aspectos da estrutura da narrativa que estão presentes também nos contos.

Atividade prática oral: Na oralidade, os alunos e a professora analisaram os elementos da narrativa no conto “Um caso de poesia”.

Atividade prática escrita: Como síntese da compreensão, os alunos foram convidados a escrever frases ou poemas e ilustrar com desenhos o que entenderam por ficção, conto e literatura, em uma folha de sulfite. Esse trabalho foi colocado no mural como forma de registrar o conteúdo e acompanharem o desenvolvimento das oficinas.

OFICINA 3

Nesta fase, ainda de instrumentalização do conteúdo, foram apresentados mais três contos dentre os selecionados. Na

seqüência, os alunos foram convidados a participar de uma atividade prática de escrita, motivada pela leitura de um dos contos lido. O objetivo da produção escrita foi para que a literatura pudesse ser vista como uma experiência muito particular do leitor e não como um conhecimento que o docente precisa transmitir para seus alunos.

4º. Passo: Catarse

A catarse é entendida como uma forma de compreensão da prática social. Enquanto a instrumentalização é o momento de análise, em que o conhecimento está sendo elaborado, a catarse é a síntese. Entretanto, Gasparin (2012) nos alerta para a dificuldade de separar essas duas fases. Nesse momento, o educando consegue estruturar sua aprendizagem de uma nova forma, juntando todo o processo por que passou até então, encontrando-se em outro nível de aprendizagem.

Assim, em cada oficina, no momento de prática escrita ou oral foi o momento da catarse porque o aluno pode expressar-se, fazer sua avaliação das atividades desenvolvidas e sua voz pode ser ouvida pelos colegas. Produzindo contos, poemas, desenhos ou ilustrações, a leitura do texto literário pode ser compartilhada pelos alunos. Fomos mais além do que apenas a simples leitura do conto, já que, nesse momento, pudemos perceber que a literatura realmente faz sentido na vida do aluno e que esse conhecimento o leva a refletir sobre sua própria vida, ao ter contato com outras histórias.

5º Passo: Prática Social Final

A prática social final é a transposição de teoria e da prática em sala de aula para uma se transformar em uma nova prática (práxis), isto é, uma nova atitude de quem, por meio do conhecimento, age no mundo e na sociedade.

Assim, a professora e os alunos puderam, a partir das experiências com a leitura de contos, propor novas atitudes em

relação à leitura em sala de aula. Puderam, por exemplo, combinar um dia por semana para leitura de outros contos, de romances, entre outras leituras, firmando, dessa forma, um compromisso com a leitura. Além de propor a leitura de outros gêneros discursivos, da esfera literária ou de outras esferas, houve o interesse em dar continuidade às oficinas e ao mural em sala de aula. A produção de um pequeno livro, digitado pela professora, com os trabalhos dos alunos, foi uma maneira de fazer circular e valorizar as produções escritas e ilustrações desenvolvidas nas oficinas.

4. REFLEXÕES SOBRE A APLICAÇÃO DO PLANO DE TRABALHO DOCENTE

A seguir, analisamos a descrição de um dos contos interpretados pelos alunos e algumas produções de textos deles, com o intuito de refletir sobre possíveis respostas às perguntas de pesquisa elaboradas.

No dia vinte e cinco de março de 2015, lemos o miniconto de Carlos Drummond de Andrade “Um caso de poesia” para refletirmos sobre a imaginação, a ficção e a fantasia. Nesse conto, a personagem Paulo é um menino que gosta de inventar histórias fantásticas e sua mãe leva-o ao médico, preocupada. O doutor surpreende a mãe e o pai do menino quando diz que Paulo é mesmo um caso de poesia.

Ao responderem por escrito às perguntas formuladas no projeto didático, os alunos mostraram que entenderam um pouco mais sobre a ficção. Um aluno respondeu que “um caso de poesia” significa que o menino tem muita imaginação e poderia ser escritor de livros. Outros disseram que as crianças têm mais imaginação para inventar histórias e, por isso, acreditam em muitas coisas. Um aluno salientou que um poeta é um artista. As reflexões suscitadas nos fizeram perceber que podemos ir muito mais longe nas interpretações e nos inspiraram na criação de outras aulas literatura e sobre arte.

Continuando as atividades, foram apresentados para eles os elementos da narrativa e do enredo e relacionamos o miniconto lido “Um caso de poesia”, com esses conceitos. Iniciamos, nessa aula, a produção escrita de conceitos sobre a literatura, a ficção, o conto e a narrativa. Em uma folha sulfite e com ilustrações, os alunos expressaram o que aprenderam nessas aulas. Depois de cada um ler suas respostas para a turma toda, colaram seus trabalhos no mural da sala.

Apresentamos aqui, para exemplificação, duas produções escritas dos alunos que, posteriormente, compuseram o livro confeccionado por eles:

Aluno 01: Ficção é um enredo da vida real misturada a certa magia, que nos contagia, nos envolve e nos motiva a viver uma vida de sonhos. Pois somente a vida não basta. É preciso sonhar, fantasiar... Viver a vida na esperança de dias melhores. Na literatura encontramos forças e coragem para enfrentarmos os desafios do dia a dia. Histórias e contos que muitas vezes são semelhantes a nossa vida. Ficção, contos, literatura, quem lê aprende a viver a vida, com maior entendimento.

*Aluno 02:
Literatura me faz sonhar
Ir além de meu conhecimento
É arte que controla o mundo
Posso sonhar, ir além
Da minha imaginação
Me faz ver que só a
Vida não basta
Me mostra os valores
Que tem do outro lado
Do mundo*

Essas produções registram de uma maneira artística, com desenhos e ilustrações, as suas impressões. Dessa forma, eles representaram seu entendimento sobre a literatura e a ficção durante as aulas, em outras linguagens também, além da palavra.

Pudemos perceber que o conhecimento inicial que tinham sobre textos da esfera literária ganhou outro valor, a partir de suas escritas e desenhos. Por exemplo, um dos alunos, que escreveu um conto,

percebeu que o palhaço, assim como o artista, tem o poder de enriquecer a vida das pessoas, dando a elas o sonho, a imaginação, em contraste com as dificuldades que a vida nos apresenta.

Foi importante perceber que os alunos também reproduzem leituras feitas pois, como afirma Bakhtin (2003), os discursos são polifônicos e dialogam com outros discursos. Mas, ao mesmo tempo, criam e recriam. Criam e recriam porque os enunciados produzidos por eles, que partem de outros discursos e com eles dialogam, são singulares e irrepetíveis, visto que nunca foram ditos no mesmo contexto de produção. Dessa forma, eles foram dando respostas a discursos que os precederam e que também influenciarão os que virão.

Para exemplificar a (re)significação da leitura a partir de contos, retomamos uma atividade desenvolvida com a leitura do conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti. É um conto fantástico que tem uma estrutura narrativa parecida com os contos de fadas, entretanto, subverte os conceitos de princesa e de príncipe encantados. A personagem do conto, que não recebe nome, tem o dom de tecer e de fazer acontecer como mágica tudo aquilo que tece. Dessa forma, tece seu dia, sua comida e tudo o que precisava. Mas chega o dia em que ela se sente sozinha e, por isso, tece um marido. Quando o marido chega, seu mundo muda completamente. Ele quer que a mulher teça todos os seus caprichos e ganâncias. Ela tece um castelo, criados e muitas outras coisas transformando-se, dessa forma, em uma escrava. Então decide, em uma noite, destecer tudo o que criou. Destece, por fim, seu marido. E agora, a moça tecelã está novamente sozinha e aliviada.

Ao apresentar o conto e a autora, chamamos a atenção para o título do conto. Muitos alunos não sabiam o que era tecer. Depois da leitura silenciosa, foi possível perceber que eles tiveram dificuldades, pois não conseguiam entender a linguagem metafórica do conto. Nessa ocasião, reporto-me a Kleiman (2006) quando salienta que a coerência não está apenas no texto, mas na interação leitor e autor, via texto. O leitor constrói o significado de um texto de acordo com sua própria subjetividade, seu

conhecimento de mundo, suas vivências, sua identidade social e assim por diante.

Para os alunos, então, esse texto não fazia nenhum sentido, nenhuma coerência podia ser encontrada a partir de suas vivências. As atitudes e ações da personagem principal pareciam não ter lógica dentro do conhecimento de mundo dos alunos. Isso aconteceu porque eles não conseguiram tecer intertextualidade com os contos de fadas, pois a maioria não tinha esse conhecimento. A mediação da professora, nesse caso, foi central para que eles pudessem entender também que tecer é uma metáfora para a capacidade que temos em fazer escolhas e em criar nossa vida, aquilo que queremos. Tecemos a vida na medida em que fazemos nossas escolhas. A partir daí, ficou mais fácil para eles entenderem e construírem significados do conto e relacioná-lo com a vida.

Um aluno disse que, para muitas mulheres, o casamento é uma prisão. Sentem-se sozinhas sem o marido, mas é ruim na companhia dele também. Outro aluno percebeu a ganância do marido e julgou que isso existe em casamentos quando um dos dois usa a outra pessoa apenas para subir na vida e para ter dinheiro. Não ama de verdade. Mas disse que a mulher pode ser o problema também. Afirmaram que o casamento é para ser feliz, e que, caso não dê certo, o melhor é a separação. Entretanto, outro aluno disse que se tem amor, as pessoas tentam resolver antes de se separar tão facilmente; fez uma crítica à moça tecelã do conto porque ela desmanchou muito rápido o homem, uma vez que poderia ter dado chances a ele. Disseram também que casamento não é perfeito porque as pessoas também não são. A discussão seguiu voltando a alguns trechos do conto para analisar a linguagem.

As atividades desenvolvidas conjuntamente mostraram que é possível (re)significar a leitura dos contos lidos. Por meio da interação que as atividades na oralidade possibilitaram, os alunos contribuíram de maneira efetiva com suas visões de mundo e suas histórias de vida. Perceberam que a leitura do conto pode ter, além da fruição e do prazer, também a finalidade social, já que

permitiu que se estabelecesse toda uma roda de conversa sobre cada conto, assim como acontece na vida.

Durante as aulas, os alunos produziram poemas e novas narrativas com os temas que os contos inspiraram. Tendo em conta todos esses apontamentos e análises percebemos, em suas produções, que os alunos puderam (re)significar as leituras realizadas, contribuindo para inspirá-los a escrever outras histórias e poemas. Foi possível perceber, ainda, que tanto nas produções escritas como nos debates, o lugar social como sujeitos privados de liberdade (situação atual) deixa marcas profundas em seus discursos. Exemplos disso ficaram evidentes em alguns comentários durante os debates, quando alguns alunos se manifestaram em relação ao Natal, à mãe, à esposa, motivados pelo conto “Natal na barca” de Lygia Fagundes Telles. Em muitos momentos assumiram atitudes contrárias aos preconceitos sociais, já que, em muitos casos, também são vítimas dele.

A prática social final, como propõe Gasparin (2012), torna-se uma nova forma de compreender a realidade a partir da experiência com o conhecimento construído. Neste projeto, pudemos compreender que a literatura tem uma finalidade social e, por isso, é direito das pessoas terem oportunidade ao seu acesso. Por meio dela, podemos usufruir de valores e reflexões que são únicos e privilégios dessa arte: o direito ao sonho, à cultura, à imaginação, ao lazer, à beleza estética da linguagem, ao conhecimento do mundo e de nós mesmos. Por isso, entendo que o contato dos alunos com a leitura do conto lhes proporcionou inúmeras reflexões.

O momento final da aplicação desse projeto foi importante para trocar com os alunos apreciações sobre as aulas. Eles disseram que valeu a pena ter contato com a leitura de uma forma nova. De acordo com eles, a proximidade com os contos nos faz entender melhor muitas coisas que vivemos, justamente porque permite que pensemos a respeito da vida. Apesar de existir algumas dificuldades com a leitura, a prática constante de textos

literários, ou outros gêneros discursivos, é importante que seja realizada com mais afinco na escola e fora dela.

Questionados os alunos quanto ao que poderíamos fazer daqui para frente com os conhecimentos adquiridos e muitos disseram que gostariam de ler mais contos. Dessa forma, decidimos ler, toda semana, contos diversos que ficariam em uma caixa sobre a mesa da sala de aula. Todos os dias, quem quisesse, poderia pegar um conto e levá-lo para sua cela. Também ficou definido, como sugestão, a escrita espontânea de poemas, contos, textos dissertativos sobre o conto lido, pois o livro confeccionado poderia ficar sempre aberto para novos textos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo proposto, qual seja, investigar a (re)significação da leitura de contos por jovens e adultos privados de liberdade, podemos reafirmar que, na leitura do gênero da esfera literária, as interpretações intensificam-se porque essa linguagem tem uma estética própria, tem uma arte. A maneira de usar as palavras cria no leitor uma provocação e uma expectativa. A fabulação presente nos contos estimula o leitor a recordar de suas próprias histórias, ou viver outras que nunca poderia viver na realidade.

Além disso, a literatura permite uma transformação social, já que promove reflexões e, principalmente, contato com a linguagem literária que, por si só, é reveladora. Entretanto, temos a clareza de que as escolhas são individuais e a transformação das pessoas, ou humanização por meio da literatura é uma possibilidade que depende de cada um.

Cabe procurar responder, então, se as discussões promovidas pelos contos, nesse projeto, também motivaram a (re)significação da leitura. Apesar de essa resposta ser bastante subjetiva, pode ser analisada por meio das produções dos alunos. Eles produziram poemas e contos com os mesmos temas que os contos lidos inspiraram. E, ainda, pudemos perceber que muito do que foi

debatido em grupo estava presente nas produções. Os textos escritos por eles também traziam histórias de vidas e, mesmo sendo amadores na prática da escrita, conseguiram expressar o que pensavam e o que sentiam, a partir dos contos lidos.

Ao estabelecer uma prática social inicial, com a proposição do projeto e uma prática social final, com a circulação das produções para além do contexto de sala de aula, pressupondo como interlocutores os seus familiares, amigos e demais usuários da biblioteca local, foi possível motivar os alunos para a leitura e a escrita. A interlocutora do texto deixou de ser apenas a professora, havendo uma circulação social dos textos escritos. Também a criação do mural ajudou na divulgação dos textos e, por conseguinte, na visibilidade de cada um, pelos demais colegas.

Levando em consideração o que foi observado no desenvolvimento do projeto, podemos dizer que a pesquisa foi importante no sentido de valorizar o leitor como recriador de significados de sua leitura, pois a narrativa de ficção dialoga com a vida real. A leitura do conto possibilitou compreender melhor a vida humana por meio das personagens da ficção e da narrativa em si. A linguagem literária também propiciou um encaminhamento de ensino que permitiu criar uma cultura de apreciação estética da linguagem, ampliando-se também para uma perspectiva da leitura e da escrita como práticas sociais.

6. REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. *Um caso de poesia*. Disponível em: <<https://dapazpicui.blogspot.com.br/2010/03/um-caso-de-poesia-carlos-drummond-de.html>> Acesso em: 02 jul. 2014.

BAKHTIN; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.

BARROS, Â. R. O Desafio da FUNAP numa experiência de possibilidades. *Revista do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária*, v. 1, número 14, jul./2000-dez/2000.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.

CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 233-252.

CHRISTIANS, C. G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COLASANTI, M. A moça tecelã. In: COLASANTI, M. *Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento*. Rio de Janeiro: Global Editora, 2000.

CORACINI, M. J.R.F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, M.J.R.F. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y.S. O sétimo momento: Deixando o passado para trás. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Revista Educar*. Curitiba, v.16, p.181 – 191, 2000.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KLEIMAN, A.B.; CAVALCANTI, M.C. (Orgs.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

KLEIMAN, A. A leitura e a prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.; KLEIMAN, A. et al. (Org.). *Português no ensino médio e formação da professora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LISPECTOR, C. *A moça tecelã*. Disponível em: <https://www.releituras.com/i_ana_mcolasanti.asp> Acesso em: 15 jun 2014.

LISPECTOR, C. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Roco, 1998.

LUCENA, M. I.; FRITZEN, M. *O olhar da Etnografia em contextos educacionais*. Blumenau: Edifurb, 2012.

MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar. In: *Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

NATAL NA BARÇA. Tv Cultura. *Contos da Meia Noite*. Direção: Eder Santos. Interpretado por: Beatriz Segall. Audição, 9' 16". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8rWsAY1JxQ4>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

PALAVRA PUXA PALAVRA. *Multirio*. Direção: Shênia Martins. Documentário, 7min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ipR0f4ls51g&hd=1>>. Acesso em: 9 jul. 2014.

PIRES-SANTOS, M. E.; LUNARDELLI, M. G.; JUNG, N. M.; SILVA, R. C. M. "Vendo o que não se enxergava": condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. *DELTA*. v. 31, número especial, 2015, p. 36-66.

PESSOA, F. *Citações e pensamentos de Fernando Pessoa*. Disponível em: <http://www.citador.pt/frases/a-literatura-como-toda-a-arte-e-uma-confissao-d-fernando-pessoa-17411>. Acesso em: 26 jul. 2014.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR

Carmen Teresinha Baumgärtner - Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), atuando nos Programas de Pós-graduação em Letras PPGL e Profletras, na graduação em Letras e como editora-chefe na Edunioeste. Pós-doutora em Letras pela UERJ e doutora em Letras pela UFRJ. Líder do grupo de pesquisa Linguagem, Cultura e Ensino. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com pesquisas sobre novas tecnologias na educação, aplicativos para ensino de línguas, formação de professores e leitura e produção textual. E-mail: greicecastela@yahoo.com.br

Cláudia Valéria Doná Hila – Professora Associada da Universidade Estadual de Maringá, atua no Profletras e na graduação em Letras. Doutora em Estudos da Linguagem pela UEL e Mestre em Linguística Aplicada pela UEM. Possui experiência na área de Linguística Aplicada, com pesquisas sobre produção textual e ensino, gêneros do discurso na sala de aula e formação do professor de língua portuguesa. E-mail: cvdhila@uem.br

Danielle Bin dos Reis – Professora de Língua Portuguesa da Secretária da Educação do Estado do Paraná. Leciona a disciplina de Português na Penitenciária Industrial de Cascavel. Também é professora responsável pelo Projeto de Remição de Pena pela Leitura nessa mesma unidade prisional. Pós-graduada em Literatura e Ensino pela Unioeste/Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos pela Univalde/ Faculdade Integrada do Vale do Ivaí. Mestra em Letras pelo Profletras – Mestrado Profissional em Letras. E-mail: daniellebin@hotmail.com.

Dóris Regina Mieth Dal Magro – Professora de Língua Portuguesa da rede pública do Estado do Paraná. Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Foi bolsista da CAPES durante o Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Ministra aulas no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. E-mail: dorisdalmagro@hotmail.com

Eliana Merlin Deganutti de Barros - Professora adjunta da Universidade Estadual Norte do Paraná (UENP/Cornélio Procopio), atuando no Mestrado Profissional em Letras (Profletras), no Mestrado em Ensino (PPGEN), na Especialização em Ensino da Língua Portuguesa e na Graduação em Letras. Doutora em Estudos da Linguagem pela UEL. Líder do Grupo de Pesquisa DIALE. Atua na área de Linguística Aplicada, principalmente nos seguintes temas: ensino e formação de professores da Língua Portuguesa, letramentos, gênero textual e transposição didática a partir do procedimento sequência didática de gêneros. E-mail: elianamerlin@uenp.edu.br

Fernanda Sacomori Candido Pedro - Professora do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Cascavel - Paraná e, também, na Secretaria de Educação do Estado do Paraná. É Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade do Oeste do Paraná – Unioeste/Cascavel-PR. Doutoranda em Letras pela Universidade do Oeste do Paraná - Unioeste. Membro do grupo de pesquisa "Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção - vias para a descolonização". E-mail: fernandasacomori@hotmail.com

Gabriella Wentz Cunha – professora da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR), atuando como professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola, nos Ensinos Fundamental e Médio. Mestre em Letras (Profletras) pela Unioeste – Cascavel, com bolsa da CAPES. E-mail: gabriellawcunha@hotmail.com

Greice Castela Torrentes – Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), atuando nos Programas de Pós-graduação em Letras PPGL e Profletras, e na graduação em Letras. Pós-doutora em Letras pela UERJ e doutora em Letras pela UFRJ. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com pesquisas sobre novas tecnologias na educação, aplicativos para ensino de línguas, formação de professores e leitura e produção textual. E-mail: greicecastela@yahoo.com.br

Jaqueline de Alencar Schlindvein - Professora da rede municipal de ensino, atuante na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mestre em Letras pela Unioeste, especialista em Gestão Escolar pela Faculdade São Braz e graduada em Letras pela Unioeste. Tem experiência na área de Linguagens e Letramento, com pesquisas sobre leitura, mediação docente, alfabetização e letramento. E-mail: jaque.schlin@hotmail.com

Leliane Regina Ortega – Professora da Educação Básica da rede pública do Estado do Paraná. Doutora em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Desenvolve pesquisas com foco no ensino e aprendizagem de língua materna, bem como na formação continuada de professores. E-mail: leliortega@gmail.com

Luciana Teixeira da Silva Lima - Professora no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco, nas áreas de Língua Portuguesa, Literatura Infanto Juvenil, Metodologia de Língua Portuguesa e Concepções e Métodos de Alfabetização e professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na rede pública do Estado do Paraná. Mestre em Letras pelo Profletras da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP-bolsista CAPES). Desenvolveu pesquisas sobre transposição didática do gênero ‘carta do leitor argumentativa’, a partir da metodologia das sequências didáticas de gêneros. E-mail: profalucianateixeira@gmail.com

Maria Elena Pires-Santos - Professora Sênior nos Programas de Mestrado/Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras, Mestrado e Doutorado em Letras e Profletras. Possui pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Unicamp e pela UFSC. Atua na área da Linguística Aplicada, com ênfase em pluralidade linguística e cultural, letramentos, políticas linguísticas e formação de professores. E-mail: mel.pires@hotmail.com

Mariane Inês Schmaedecke – Professora de Língua Portuguesa e Espanhola da rede pública do Estado do Paraná, atuando no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio. Mestre em Letras pela Unioeste. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com pesquisas sobre novas tecnologias na educação e produção textual. E-mail: marianeangelini@hotmail.com

Rita Maria Decarli Bottega – Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), atuando na Graduação em Letras e no Programa de Pós-graduação em Letras - Mestrado Profissional Profletras. Possui doutorado em Educação pela Faculdade de Educação USP. Tem experiência na área de Prática de Ensino em Língua Portuguesa, estágio supervisionado e formação de professores (inicial e continuada). E-mail: ritadecarlibottega@gmail.com

Rosângela Margarete Scopel da Silva - Professora QPM da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS/Campus Realeza. Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras), pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná Unioeste/Cascavel-PR. Pesquisadora da área de Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino com ênfase em Linguística Aplicada: pesquisa-ação, pluralidade cultural, etnicidade, multiletramentos e (re)desterretorização dos saberes. E-mail: rosangela.margarete@hotmail.com

Tania Guedes Magalhães - Tem graduação em Letras e doutorado em Estudos Linguísticos. É professora da Universidade Federal de Juiz de Fora desde 2006, onde leciona atualmente nos cursos de graduação em Letras e Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha “Linguagens, culturas e saberes”. Coordena o Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais (LEPS), no qual desenvolve pesquisas na área de ensino de Língua Portuguesa, gêneros textuais, letramentos e suas relações com a formação de professores de Língua Portuguesa. E-mail: tania.magalhaes95@gmail.com

Terezinha da Conceição Costa-Hübes – Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Pós-doutora em Linguística Aplicada pela UFSC e doutora em Estudos da Linguagem pela UEL. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com pesquisas envolvendo os temas: formação (inicial e continuada) de professores, gêneros do discurso e ensino de Língua Portuguesa, na sua relação com as práticas de oralidade, leitura, produção textual e análise linguística, subsidiadas pela concepção dialógica de linguagem. E-mail: tehubes@gmail.com

Vinicius da Silva Zacarias – Professor EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) - *Campus* Coxim, atuando tanto em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, como no Ensino Superior. Mestre em Letras (Profletras - UEM) e especialista em Ensino de Língua Inglesa e uso de novas tecnologias (UGF - Universidade Gama Filho). Doutorando do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEL/FAALC/UFMS e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação - Geple (UFMS/CNPq). Tem experiência no ensino de Língua Portuguesa e Inglesa com pesquisas voltadas ao ensino da produção textual. E-mail: viniciuszaca@yahoo.com.br

O Mestrado Profissional em Letras (Profletras) visa à capacitação de professores de língua portuguesa no ensino fundamental para o exercício da docência e da investigação das questões que afetam a educação nos níveis fundamental e médio, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação do país. Por isso, as pesquisas voltam-se para problemas identificados em sala de aula. O livro abrange pesquisas defendidas, no âmbito do Profletras, de três universidades públicas do Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Universidade Estadual de Maringá (UEM). As reflexões são oriundas da linha de pesquisa “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes” e os autores são mestres formados pelo programa e seus respectivos orientadores. O objetivo da obra é tornar públicas as investigações realizadas e, dessa forma, quiçá, inspirar outras e novas práticas pedagógicas.

